عالم المعرفة

113

الفكر التربوي العربي الحديث

تأليف

د . سعيد اسماعيل علي

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في شعبان 1998 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

113

الفكر التربوي العربي الحديث

تأليف

د. سعيد اسماعيل علي



المحتوى

مقدمه

من المرجح أن الذي يتصفح هذا الكتاب دون أن يقرأ هذه المقدمة، قد يتصور بينه وبين نفسه أن المؤلف أحيانا كان ينسى موضوعه، وهو (الفكر التربوي العربي الحديث لـ «يسرح» بين أحداث السياسة وتطورات الثقافة وحركة المجتمع بأنظمته ومجالاته.

والحق، أن ذلك كان أمرا مقصودا من المؤلف، بل إنه نهجه وفلسفته التي يؤمن بهما إيمانا راسخا، وهي تتلخص في أن الفكر التربوي، باعتباره صورة من صور الفكر على وجه العموم، إنما هو وليد حركة المجتمع في بنيته الأساسية. هو إفرازها، على صفحاته تنعكس ظروفه الإقتصادية والسياسية والإجتماعية. وتشكل اتجاهاته ومساراته بما تتخذه هذه الظروف من مسارات واتجاهات.

ومما يكمل هذا النهج أيضا ويتمم هذه الفلسفة، الإيمان بأن الفكر التربوي باعتباره صورة من صور الفكر عامة، ليس مجرد مرآة تعكس سلبيا ما يحيط بها، إنما هو يشتبك في حركة جدل وتفاعل مع الظروف المحيطة به مثلما يتأثر بها، فهو يؤثر فيها كذلك بحيث يثرى بخبرة الواقع وينمو بحركة الأحداث وينير لها الطريق ويفتح أمامها الآفاق.

لكن ذلك لا يحدث دائما بدرجة واحدة، ففي المجتمعات المتخلفة، يكون الفكر عادة هشا، مفككا،

مما يحيله بالفعل إلى ما هو أقرب إلى المرآة التي تعكس سلبيا ما يحيط بها من ظروف، فيعجز عن أن يقوم بدور فعال نشيط في السيطرة على حركة الواقع وتوجيه مسارها، بل يصبح أداة لتغييب الوعي وتزييفه والإبقاء على الحال كما هو.

أما إذا كان المجتمع متقدما، فإن الوضع يختلف، فهنا نجد الفكر على درجة من الحيوية والثراء والفاعلية مما يتيح له الفرصة لأن يقوم بدوره في التصحيح والتوجيه، ذلك لأن حركة الواقع الإجتماعي، هي غذاء الفكر، فإذا اكتمل هذا الغذاء ونضج بالإنتاجية المرتفعة والتقدم الملموس اكتسب الفكر صحة وسلامة تشيعان فيه العافية والقوة. كما أن هواءه الذي به يتنفس فيحيا، هو الديمقراطية القائمة على الحوار والنقاش والنقد بعيدا عن تهديد السجون والمعتقلات، وبعيدا عن سيف المعز وذهبه.

من أجل هذا كان من العسير على كاتب هذه السطور أن يعزل، ولو على صفحات الورق، تلك الإتجاهات وتلك المواقف الفكرية التربوية من سياقها بحجة(التخصص)، وأنه لا شان لنا بأمور السياسة والإجتماع والإقتصاد، فلها علماؤها وباحثوها.. إننا لا ننازع بطبيعة الحال هؤلاء اختصاصاتهم، لكن فهم (الظاهرة التربوية) أمر مرهون بالفعل بمدى الوعي بهذا السياق العام.

إن مناداة رفاعة الطهطاوي في أواسط القرن الماضي، وقاسم أمين في نهايته بضرورة تعليم المرأة وتحريرها لا يمكن أن تفهم حق الفهم إلا بربط ما قيل من آراء في هذه القضية بحركة تدفق النفوذ الغربي ووراءها رؤوس الأموال الأجنبية، وجنود الإحتلال المدججين بالسلاح وما رافق هذا وذاك من تطورات وأحداث دون تفصيل، وإنما بإجمال ونظرة عامة كلية.

وكيف لنا أن نفسر ذلك المد الواضح من الكتابات القومية في التربية في النصف الثاني من الخمسينات، أو ذلك المد الواضح من الكتابات الإشتراكية في التربية في الستينات، دون أن نقدم لذلك، بتلك التغييرات والتطورات التي أحدثتها ثورة 23 يوليه 1952 وواكبتها؟

لكنني أصارح القارئ أنه على الرغم من الخبرة الطويلة لكاتب هذه السطور في مجال الفكر التربوي بحثا وتدريسا وإشرافا عبر ما يقرب من ربع قرن، فقد خانته حساباته عند التخطيط لمشروع الدراسة الحالية،

حيث وجد-في التطبيق-البون شاسعا بين (الحلم) و (الواقع).. لقد آمل أن يفعل كذا وكذا من الأمنيات والأحلام، حتى إذا أخذ في البحث والقراءة والكتابة، تبين له أنه ليس أمام نهر يسهل عبوره، وإنما أمام محيط كبير لا بد من الإقتناع بعبور (بعضه) دون (كله).. هل يقول ذلك لكي يعتذر مقدما عما قد يجده القارئ من غياب بعض الإتجاهات أو القضايا التي تصور أنه سيجدها ؟ربما . لكنها الحقيقة على أي حال، فضلا عما هو معروف من أن صاحب الفن ليس مطلوبا منه أن يستوفي مسائله كلها .

ولقد كان أمامنا أن ندرس حركة الفكر التربوي العربي الحديث في صورة شخصيات، مثل الطهطاوي والحصري، وطه حسين ومن إليهم، وهو أسلوب (أسهل) وأقرب إلى استيعاب القراءة السريعة، والقارئ العام، وكان لنا أيضا أن ندرسه في صورة (عهود) و(فترات) تقام على التقسيم الزمني.. لكننا آثرنا أن ندرسه في صورة (اتجاهات) و (أيدلوجيات)، فوفق هذا الأسلوب، نجد أنفسنا حقا أمام (مجمعات) فكرية تتيح للقارئ فرصة (الرؤية الكلية) لجزئيات قد تتناثر هنا وهناك، وإن كان هذا أشق على الباحث وأكثر عسرا .

ولابد من أن أصارح القارئ أيضا بأن أساس التصنيف إلى (اتجاهات) قد (تعدد) فلم يكن واحدا ، وإلا فقد كان علينا-في حالة اختيار الأساس الواحد-أن نكتفي بالقول بوجود تيار (سلفي) وآخر (تغريبي)، أو نقول بتيار (قومي) في مقابل تيار (إقليمي..) وهكذا .. ولكننا آثرنا هذا (التعديد) حتى نتيح للقارئ فرصة أوسع لرؤية أشمل.

كذلك لابد أن نصارح القارئ أيضا ، بأنه اتساقا مع المثل القائل:

(العين بصيرة، واليد قصيرة)، فلابد من الاعتراف بأن كاتب هذه السطور كان على وعي تام بضرورة وجود (شخصيات) لها (كتابات) ومواقف وآراء تستحق الإشارة إليها والتنويه بها، وأن تنضم إلى مثيلاتها، لكن ما كل ما يتمنى المرء يدركه. فالكاتب مهما كان، يعيش في بقعة جغرافية محدودة، وقد لا تتاح له فرصة أن تتوفر لديه كافة المصادر الخاصة بمنطقة شاسعة كعالمنا العربي ببلدانه

المتعددة، وكتاباته المختلفة وخصوصا أن (الخدمات العلمية) و(الخدمات المكتبية) لم تصل بعد إلى ما وصلت إليه في العالم المتقدم حيث لا تقف

الحدود الجغرافية عائقا في سبيل اتساع رقعة البحث والدراسة.

على أي حال، فإن ما أستطيع أن أؤكده للقارئ، هو أنه ما من سبيل تيسر للباحث، إلا وقد سلكه، وما من طريق أتيح له، إلا وقد اتجه إليه، فإن كان هناك قصور، فإننا نرجو المغفرة، وحسب المرء أن يبذل قصارى جهده، وبالله نستعين، إنه نعم المولى ونعم النصير.

١ الأبعاد الحضارية لحركة الفكر التربوي العربي في العصر الحديث

النظام التربوي بصفة عامة، والفكر التربوي بصفة خاصة كجزء منه، إنما هو منظومة فرعية من نظام أكبر هو البنية الإجتماعية العامة، ومن ثم، فباعتبار الفكر التربوي (جزئية) اجتماعية،كان من الطبيعي أن يتأثر ويتفاعل مع مختلف المتغيرات الحادثة على المسرح الإجتماعي، وبالتالي حتى نعي اتجاهات الفكر التربوي العربي الحديث، يصبح حتما علينا أن نستقرئ، في نظرة (بانورامية)، الخطوط الرئيسة للمتغيرات والأبعاد الحضارية في المجتمع العربي منذ مطلع العصر الحديث، وتحديدا، منذ القرن السادس عشر بصفة عامة والتاسع عشر بصفة خاصة.

أولا: تراث الماضي

الفكر التربوي العربي في العصر الحديث، شأنه شأن الفكر على وجه العموم، كائن حي، متصل الوجود، لا يبدأ من نقطة الصفر، وإنما هو وليد

مراحل أخرى سابقة، وهو-قياسا على ذلك-والد مراحل أخرى تالية، مما يجعل من المحتم على الباحث في أي فترة من فتراته أن يقف وقفة، مهما قصرت، أمام الميراث السابق عليها، وسعيا وراء تتبع خيوطه العامة، وليس من السهل على الباحث أن يتحدث عن التراث الفكري العربي الإسلامي في صورة (سمات عامة)، ذلك لأن هذا التراث امتد عبر ثلاثة عشر قرنا من الزمان، وشمل كما كبيرا من البلدان مما يجعله (متنوعا) و (مختلفا) إلى درجة يصعب معها الحصر والتصنيف. ومن ثم فإننا في واقع الأمر سنسوق لقارئنا عددا من السمات كـ (أمثلة) فقط مراعين بقدر الإمكان ألا تلغى هذه الأمثلة المختارة ذلك التباين المكاني، وما يفرضه من اختلافات، وألا يقضى على هذه المساحة الزمانية الكبيرة التي توجب تغيرات لا حصر لها.

١- الموسوعية: فإذا كان من الصحيح أن تاريخنا التربوي قد شهد فكرا تربويا محددا كما نرى في كتابات ابن سحنون، والقابسي، وابن جماعة، وشهد أيضا ممارسة تربوية محددة كما رأينا في المدارس النظامية، إلا أنه لم يعش كنسق فكري مستقل قائم بذاته، وإنما اتصلت الأسباب وأقيمت الجسور بينه وبين غيره من الأنساق المعرفية الأخرى. ولعل التراث التربوي لم يكن بدعا في ذلك، فالمعرفة البشرية على وجه العموم لم تكن قد وصلت إلى ذلك الحد الملموس حاليا من الثراء الرهيب والتغير الذي نلهث وراءه.

ولعل هذا هو الذي مكن كثيرا من المفكرين في القرون الماضية من أن يكونوا (موسوعيين) بحيث لا يقتصر الواحد منهم على أن يكون طبيبا، أو فقيها، أو فيلسوفا،أو غير ذلك من التخصصات، وإنما يجمع بينها جميعا. بل إن منهم من لم يقف عند حد (الإستيعاب) و (الجمع)،وإنما تجاوز ذلك إلى الإبتكار والإبداع في أكثر من فن وأكثر من علم.

وان نظرات سريعة في بعض ما قدمه عدد من مفكرينا من إنتاج فكري تشير لنا إلى أن (الفكر التربوي) كان جزءا غير مستقل عن النسق الفكري الكلي:-

فابن حزم-مثلا-كان غزير الإنتاج بحيث يمكن تصنيف كتاباته إلى أربعة أنواع:

أولا-دراسات فلسفية وكلامية. ثانيا-دراسات فقهية وشرعية. ثالثا-

دراسات تاريخية وسياسية. رابعا-دراسات خلقية ونفسية.

فها هنا نلاحظ أننا نستطيع أن نقول إن القسم الرابع هو الأقرب إلى الفكر التربوي، وذلك كما نرى في كتابه (طوق الحمامة في الألفة والآلاف) وكتابه (رسالة الأخلاق والسير) وهي نفسها الرسالة المعنونة بـ (مداواة النفوس).

لكن هذا لا يعني خلو الأنواع الأخرى من الآراء التربوية التي قد يأتي بعضها بشكل غير مباشر مثل كتابيه (الفصل في الملل والأهواء والنحل) و(التقريب لحد المنطق والمدخل فيه) [1].

فإذا جئنا لمفكر عملاق آخر مثل (الغزالي)،فسوف نجد له-كما يعرف معظم الباحثين-كما كبيرا من المؤلفات متنوعة الهدف مختلفة الموضوع. وأهم هذه الكتابات كتابه المعروف بـ (إحياء علوم الدين) الذي يوحي عنوانه بان تصنيفه لا بد من أن يدفع بالباحث أن يضعه في (العلوم الدينية). بل إن هذا ما تدل عليه عناوين بعض موضوعاته مثل: (كتاب أسرار الطهارة)، و(كتاب أسرار الصلاة ومهماتها)،و)الباب الخامس في فضل الجمعة وآدابها وسننها وشروطها)

... إلخ.[2]

لكنك تجد في نفس الكتاب موضوعات أخرى تقع في دائرة الفكر التربوي مباشرة، وذلك مثل الباب الأول (في فضل العلم والتعليم والتعلم وشواهده من النقل والعقل). وكذلك الباب الثاني الذي عقده عن العلم المحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما وفيه بيان ما هو فرض عين وما هو فرض كفاية (وأيضا الباب الخامس الذي عقده) في آداب المتعلم والمعلم.. وهكذا.

لكننا نجد له كتبا أخرى مباشرة في التربية وإن كان بعضها صغيرا جدا مثل رسالته (أيها الولد)، وكتابه (ميزان العمل) الذي يعد مرجعا هاما ي التربية من وجهة النظر الصوفية.

- أما أبن سينا فله كتب هامة لا توحي عناوينها بمعالجتها للقضايا التربوية مثل كتابه (الإشارات)، و (الشفاء)، و (النجاة)، وإن كان الأمر المؤكد هو غير ذلك فقد أفرد أبن سينا في كتابه الشفاء جزءا كبيرا لعلم النفس فتوسع في بحثه وتبسط، وكان هذا الجزء هو المرجع الرئيس لمذهبه في

علم النفس [3].

وعلم النفس عند ابن سينا جزء من علم الطبيعة. وهو ينقسم إلى قسمين رئيسين: قسم يمكن أن نسميه علم النفس الميتافيزيقي، وهو يشمل البحث في إثبات وجود النفس وماهيتها، وهل هي مادية أو غير مادية ؟ وعلاقتها بالجسم، وخلودها، إلى غير ذلك من الأبحاث التي تخرج الآن عن دائرة البحث في علم النفس. والقسم الثاني يمكن أن نسميه علم النفس الطبيعي، وهو يشمل دراسة القوى النفسية المختلفة. وهذه إما نباتية تتعلق بالتغذية والنمو والتوليد وتهتم بها الآن علوم أخرى غير علم النفس، وإما حاسة تشمل الحواس المختلفة الظاهرة والباطنة، وإما عاقلة.

هذا وقد نشر الأهواني عددا من رسائل مباشرة لأبن سينا في الدراسات النفسية [4].

بيد أن هذا الذي أسلفناه، لا ينفي أن هناك عددا من العلماء غلب عليه الإشتغال بالتربية والتعليم وألف فيها كتابات مباشرة تعتبر عمدة في الفكر التربوي العربي الإسلامي، وإن كان معظم هذا قد تم في عصور متأخرة، وهذا شيء طبيعي يتفق ومنطق التطور الحضاري، فكلما ازدهرت الحضارة وتنوعت فروعها واستقر مقامها وطال أمدها، لا بد من أن يميل الباحثون إلى قدر من التخصص، ولا بد من أن تظهر بعض الأعمال الدالة على ذلك.

ولعل من الأمثلة التي يمكن أن نسوقها هنا [5] كتاب (آداب المتعلمين) لنصير الدين الطوسي (567- 672 هـ) الذي عالج فيه موضوعات مثل: (أهمية العلم وفضله)، و(النية في طلب العلم)، و(اختيار المعلم)، و(أخلاق التلميذ)، (أخلاق المعلم).

ومثل كتاب (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) لابن جماعة (639- 733هـ)، ويعد هذا الكتاب من أفضل كتب التربية العربية الإسلامية لغزارة أفكاره وتنوعها،وما عليه هذه الأفكار من (تقدمية) مثيرة للإعجاب والدهشة. وموضوعاته (آداب العالم مع نفسه ومراعاة طالبه ودرسه)، و(طريقة التدريس)، و(أدب العلم مع طلبته)، و(آداب المتعلم مع نفسه)، و(آدابه مع شيخه).

كما أن لـ (السمعاني) (506- 562هـ) كتابا هاما بعنوان (أدب الإملاء والإستملاء) أفاد الكثيرين في هذا الباب نظرا لاعتماد المعلمين والمتعلمين

على هذا الفن لافتقاد أدوات الطباعة.

2- الإجتماعية

ونقصد بها هنا بيان كيف تشكلت التربية العربية الإسلامية وفقا لاحتياجات الناس ومتطلباتهم في الحياة الدنيا والآخرة، ففضلا عما اجتمع في شخصية النبي محمد-صلى الله عليه وسلم-من صفات أهلته كي يقود عملية إعادة صياغة شخصية الإنسان العربي مما جعله-وبحق-المربي الأول، إلا أنه اعتمد كذلك في سيبل هذا على مجموعة من الأعوان كان لا بد من أن يتسلحوا بمختلف المهارات التي لزمت في ذلك الوقت لأحداث التغيير الجذري في المجتمع بصفة عامة، والمواطن بصفة خاصة. ومجمل هذه المهارات أو الصفات هي أن يكون: محاربا-عابدا-عالما. وكان يطلق على مجموعة المربين الأول اسم (القراء).

وقد كان هؤلاء القراء المستنيرون-الذين بادروا بالانضمام إلى الدين الجديد متخلين في بعض الحالات عن طبقتهم (مصعب بن عمير-فروة بن مسبك) يعيدون إلى الذهن ما يلحظ في الثورات الكبرى من ظاهرة تخلي بعض المثقفين عن طبقاتهم، وما يربطهم إليها من مصالح، وانضمامهم إلى الثورات، ومكابدتهم أحوالها، وعملهم المخلص على إنجاحها. ذلك بأن المثقف الحقيقي يكون عادة شخصا تقدميا، يؤمن بالتطور، ويعمل له، ويساعد عليه، ويضحي من أجله. وكان الإسلام ثورة تعمل على تغيير المجتمع وتطويره اقتصاديا وطبقيا وسياسيا ودينيا طبقا لأنظمة وعلاقات ومبادئ وعقائد جاء بها الوحي الإلهي حلا لصور التردي الحادة التي كانت تعتمل في كيان المجتمع العربي خاصة، والإنساني عامة حينذاك. وكان سهلا على (القارئ)-المعلم-بفضل ثقافته ومرونته العقلية وسعة أفقه، أن يستجيب لهذه الثورة، ويهضمها، ويدرك أنها السبيل السليم لإصلاح المجتمع. ولمس النبي عليه الصلاة والسلام في القراء هذه النزعة التقدمية، والإخلاص للدين الجديد، إلى جانب التفوق الثقافي، فاتخذ منهم طليعة فكرية يدعون للثورة، يبشرون بها ويقرئون كتابها، ويلقنون تعاليمها. فكيف قام هؤلاء المربون الأول بهذه المهمة(6).

كان على الفرد إذا أسلم أن يحفظ شيئا من القرآن، ويتعلم كيف يصلي

ويصوم ويؤدي الزكاة، ويعرف ماذا يحلّ له وماذا يحرم عليه. أي كان عليه أن يعدل من سلوكه في كل من المجال الغذائي والجنسي والفكري والإجتماعي بحيث يصبح مطابقا للمقاييس التي يحددها الدين الجديد. وكان النبي صلى الله عليه وسلم يتولى بنفسه هذا الجانب الهام من الثورة، ويقرئ المسلمين الجدد القرآن ويعلّمهم الدين. فلما زاد عدد المسلمين، وتباعدت أماكنهم، لم يجد النبي أكفأ من القراء-المعلمين-يمثلونه وينوبون عنه في ممارسة ذلك العمل الخطير الذي لم يكن شيئا آخر سوى إعادة بناء شخصية الفرد العربي، وإعادة تخطيط المجتمع العربي في وقت واحد[7].

وإن إعادة استقراء بعض الكتابات والمواقف التي أكدت على أهمية العمل وضرورته تبين لنا أنه كان من أجل المجتمع، بحيث تسقط تلك الدعوى التي يتصور فيها البعض أن العلم في التربية الإسلامية يطلب لذاته فقط، ومن أجل هدف أخروي فقط، ولنضع أمامنا هذا النص للعامري أحد مفلسفة الإسلام في القرن الرابع الهجري في نيسابور [8]:

«إن كل من آثر لنفسه هذه العقيدة، فقد ارتكب خطأ فاحشا، فإن العلم مبدأ للعمل، والعمل تمام العلم، ولا يرغب في العلوم الفاضلة إلا لأجل الأعمال الصالحة، ولو جعل الله الجبلة البشرية مقصورة على تحصيل العلم دون تقديم العمل، لكانت القوة العملية إما فضلا زائدا، وإما تبعا عارضا، ولو أنها كانت كذلك، لما كان عدمها ليخل في عمارة البلاد وسياسة العباد».

وهكذا يتضح أن الزعم بأن تحصيل المعرفة وحده يكفي باطل، وإلا لما أثر ذلك على حركة العمران ونشاط السكان، والواقع يشهد بخلاف ذلك، فالتخلف العلمي يستلزم التخلف الحضاري لأن إصلاح المجتمع في هذه الحالة سوف يسند إلى الجهلاء الأغبياء، ومن أجل ذلك يحذر العامري من خطورة فصل العلم عن العمل فيقول:«كلا، إن توهم هذا، يؤدي إلى تفويض الأعمال الصالحة بأسرها إلى ذوي الجهل والغباوة، ولو جعل الأمر كذلك لوجدت الطبيعة الإنسية عند إقامتها الأعمال الصالحة مستغنية عن العلوم الحقيقية»[9].

ومن هنا نظر ابن خلدون إلى التعليم باعتباره (صنعة) من الصنائع، أو كما نعبر نحن في أيامنا هذه)فنّا(من الفنون العملية التي لا يمكن أن يقف

الإنسان فيها عند حد العلم، بل لا بدّ من الممارسة والتدريب حتى يكتسب المهارة المطلوبة. والتعليم بطبيعة الحال عندما يتجاوز مجرد العلم إلى (الفن) و (المهارة)، تتضح إمكاناته في التغيير والتطوير والإصلاح، يقول ابن خلدون [10]:

«التعليم للعلم من جملة الصنائع، وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والإستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة، لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلا، وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي».

ومن أبرز الإتجاهات الإجتماعية في الفكر التربوي العربي الإسلامي، تلك الفكرة التقدمية التي نادى بها (القابسي) عن ضرورة (الإلزام) في التعليم. فالذين قصروا التعليم على طبقة معينة، وحرموا أغلب الشعب من نعمة المعرفة، إنما كانوا ينظرون إلى مصلحة طبقتهم لينعموا بالسلطان والثروة والجاه، لأن العلم يفتق الأذهان، ويبصر الإنسان بحقوقه وواجباته ويدفعه إلى المطالبة بهما. وحرمان فريق من الناس التعليم، هو القتل الأدبي، لأنك تقبر العقول، وتطمس الأذهان، ولعل هذه العقول إذا زالت عنها غشاوة الجهل أن تتفتق عن الخير والحق، والعمل الصالح للإنسانية بما لا يستطيع أن يفعله الأغنياء [11].

وقد عادت الدول الإسلامية إلى نوع من الأرستقراطية الحادة، خصوصا في العصور المتأخرة، حيث انطوت الطبقة الرفيعة على نفسها، وعلت على العامة علوا كبيرا. ولم يكن الحال كذلك في صدر الإسلام. ولا تتفق هذه النزعة مع الروح الصحيح للإسلام. الدليل على هذه الأرستقراطية، هو اتخاذ الأمراء ومن شاكلهم من المؤدبين لأبنائهم حتى لا يختلطوا بأبناء العامة في الكتاتيب. وقد أشار الجاحظ إلى ذلك في البيان والتبيين عند تقسيم المعلمين قسمين، قسما يعلم أبناء الملوك والأمراء، وقسما يعلم أبناء السوقة. وأشار ابن سينا في كتاب السياسة إلى هذه النزعة أيضا، فلم يقرها، وآثر، لمصلحة التعليم وفائدة الطفل، أن يشترك مع غيره من الصبيان.

أما القابسي فإنه خاطب الجمهور، وفكر في مصلحته، ونظر في فائدة أبنائه، وأهمل الكلام على الأمراء والأشراف، فلا نجد إشارة إلى هؤلاء

المؤدبين الذين يصحبون أولاد الملوك لتعليمهم وتأديبهم [12].

3 - اللاإقليمية:

(العقيدة الإسلامية) قد شكلت المحور الأساسي الذي دار حوله الإنتاج الفكري في التراث العربي في كافة مجالاته وأشكاله طوال ما يزيد على ثلاثة عشر قرنا من القرون الماضية مثلت القرون الخمسة الأولى منها على وجه التقريب من بعد ظهور الإسلام ذروة الإزدهار الثقافي. ومن المعروف أن الإنتاج الفكري الذي شهدته هذه المنطقة لم يكن جهدا قام به العرب وحدهم، وإنما شاركهم فيه علماء ومفكرون من مختلف البلدان التي انضوت تحت لواء الإسلام، فهناك فرس وهنود وأتراك وأسبان.. إلخ، ولكنه إنتاج حضارة قدح زنادها ظهور الدين الإسلامي، وأتاح لها النمو والإزدهار بما أقامه من نظم اجتماعية وسياسية واقتصادية، ومن هنا كان استخدامنا في هذا الفصل عبارة (الفكر التربوي الإسلامي).

ولعل هذا ما جعل مفكرينا ينتقلون من منطقة إلى أخرى دون حواجز وبلا قيود، وأصبح فكر المفكر لا يعبر بدقة عن المنطقة التي ولد فيها، إذ قد يولد في خراسان، لكنه يتعلم في بغداد، ويمارس كسب رزقه في مصر، ويؤلف بعض كتبه في الشام، فيجيء إنتاجه معبرا عن (الحضارة) التي عاش في كنفها أكثر من تعبيره عن (الإقليم) الذي قضى فيه فترة طويلة أو قصيرة من عمره.

وباستقراء بسيط لحياة بعض المفكرين سنجد بالفعل قلة الإرتباط الإقليمي الذي يمكن أن يشكل الإطار الرئيس لفكره:

- فأبو حامد الغزالي ولد في (طوس) إحدى مدن خراسان، وانتقل أثناء فترة طلبه العلم إلى مدرسة (جرجان)، وبعدها ذهب إلى (نيسابور) وفيها ابتدأ حياة الكتابة والتأليف. وخرج من نيسابور سنة 478 هـ إلى المعسكر قاصدا نظام الملك، وظل به حتى ولي التدريس بالمدرسة النظامية ببغداد سنة 484 هـ، وبعد عدة سنوات تركها هائما على وجهه في إثر الحقيقة سنة 488 هـ ذاهبا إلى الشام وأقام بها مدة سنتين، ثم رحل منها إلى بيت المقدس، ثم تحرك إلى الأراضي الحجازية [13].

فهو في كل هذه البقاع لم يكن مجرد (زائر)، وإنما يمارس عمله العلمي

بزواياه، وأبعاده المختلفة بحيث يكون فكره في النهاية ملكا لكل المنطقة، يعسر على باحث أن يسميه (فارسيا)، أو (عراقيا)، أو (حجازيا)، أو (شاميا)، وإنما يسهل أن نسميه (إسلامياً).

أما ابن خلدون، فقد ولد بتونس سنة 732 هـ، ولما بدأ سن التعلم بدأ بحفظ القرآن وتجويده حسب المنهج الذي كان متبعا في معظم البلاد الإسلامية. ولم تتفرد تونس بنظام تعليمي خاص بها يكون له دوره الأساسي في تشكيل آراء ابن خلدون.

وعندما نسمع عن الأساتذة الذين تعلم على أيديهم، سنجد أن منهم من كان من علماء الأندلس الذين رحلوا إلى بلاد المغرب بعد أن شتتهم الحوادث.

أما الكتب، التي تعلم منها وقرأها وتأثر بها، فهي تصور جهد مناطق متعددة من أرجاء العالم الإسلامي، مثل: اللامية في القراءات، والرائية في رسم المصحف وكلتاهما للشاطبي، والتسهيل في النحو لأبن مالك، وكتاب الأغاني لأبي فرج الأصفهاني، والمعلقات، وكتاب الحماسة للأعلم، وطائفة من شعر المتنبي وأبي تمام، ومعظم كتب الحديث وخاصة صحيح مسلم، وموطأ الإمام مالك وعلوم الحديث لابن الصلاح، وكتاب التهذيب للبرادعي، إلى غير ذلك من مصنفات [14].

وقد رحل ابن خلدون إلى بلاد الأندلس بعد أن أقام ببلاد المغرب فترة من الزمن حيث عينه السلطان عضوا في مجلسه العلمي بفاس سنة 755 هـ، وأتيح له أن يعاود الدرس والقراءة على العلماء والأدباء فيها، ورحل إلى غرناطة سنة 764 هـ [15].

ولا ننسى أن نشير كذلك إلى انتقاله إلى مصر وتدريسه في الأزهر، وفي المدرسة القمحية، وتوليه القضاء في الفترة من 784- 808 هـ (1382-1406م).

فهذا مثال آخر يبين (لا إقليمية) مفكرينا على طول التاريخ في عصوره الإسلامية الماضية، ونكتفي بهذين المثالين، إذ تكررا مع الجمهرة الكبرى من المفكرين كما ذكرنا.

ولعل هذا هو ما جعل باحثا معاصرا يهب للدفاع عن (العقلية العربية) مؤكدا أن العلماء المسلمين المنسوبين إلى البلدان الأعجمية في المشرق الإسلامي، فارس وخراسان وأذربيجان, وما وراء النهر، وخوارزم وبلاد

الجزيرة، ليسوا جميعا من الأعاجم كما ذكر كثيرون، وإنما يوجد منهم أعداد كبيرة جدا يرجعون في أصولهم إلى أنساب عربية صريحة. وبينهم من أنجب عددا كبيرا من العلماء والأدباء الذين انتشروا في أقطار المشرق الإسلامي وبلدانه كالبيت السمعاني، والدوحة الصاعدية وآل الجويني، والعلماء البكريين، والعمريين، والعثمانيين، والعلويين، والأمويين، والعباسيين والتميميين، والشيبانيين وغيرهم من العرب الذين ينتسبون إلى المواطن الأعجمية ويضافون إليها [16].

وقد بذل الدكتور ناجي معروف جهدا ضخما دقيقا في محاولة إثبات الأصل العرب لكثير من المفكرين والعلماء والفلاسفة الذين شهدتهم الحضارة الإسلامية. ولسنا في مجال هنا يسمح بمناقشة هذه القضية، وكل ما نستطيع قوله أن (العقيدة)-كما قدمنا-كانت هي (الجنسية) الأساسية، وأنها هي التي أتاحت الفرصة لمحو الحدود بين بلدان المنطقة (وعربتها) لأن لغتها هي العربية.

4- الصراع الفكري والإظلام الفكري:

لقد أدى ما ذكرنا إلى اتساع كل من الرقعتين الجغرافية والزمنية للفكر التربوي العربي، وإلى أن تتسع مساحته لكم كبير من الإتجاهات والتيارات إلى درجة التناقض الشديد والإختلاف الساخن مما كان يجعل (الفكرة) تتوارى أحيانا لتخلي الساحة لـ (السلاح)، وغذى من ذلك وشدّ من أزره تلك التناقضات الطبقية الواضحة عندما بدأت أنهار الثروة تتدفق على الدولة الإسلامية فعرف الثراء الفاحش طريقه إلى هؤلاء الذين يتولون أمر السلطة والقيادة، ومن يتصل بهم ويلتف حولهم، وفي نفس الوقت عرف الفقر طريقه إلى آلاف من المسلمين لم تنقذهم منه تلك النصوص العديدة الإسلامية التي تحثّ على التكافل الإجتماعي، وتوجب الزكاة والصدقة، ذلك لأن «الظلم الإجتماعي» و«الإستبداد السياسي» عرفا أيضا الطريق إلى دهاليز القيادات، وأصحاب السلطة فغابت بعض المبادئ والأسس الرئيسة.

وعرف أصحاب السلطان والجاه كيف يلوون ذراع الحقائق والآراء، فدفعوا بالأموال إلى بعض العلماء وأصحاب الفكر الذي طوعوا لهم الرأي وفقا لما

يهوون، وأصبح ما كان (أبيض) في صدر الإسلام (أسود)، وما كان (أسود) صار (أبيض). لقد استغلوا ما اتسمت به بعض المبادئ الإسلامية من مرونة وعمومية من أجل أن يتسع صدر الإسلام للإختلافات الزمانية والمكانية، فحرفوها لتخدم الأغراض الحاكمة والأهواء الخاصة.

وإذا كان التاريخ قد أعلى من قيمة (الحرية) فهناك ما ساعد على بروز عكسها:

فلقد انتهى الموقف في البيئة العربية مع الأسف الشديد في القرون الأخيرة إلى شيوع مذهب الجبر، وأعانت ظروف سياسية وأوضاع اجتماعية في عصور التخلف على ذلك، لأن الجبر يريح من تكاليف المسؤولية، ويعفي من هم التفكير فيما كان ويكون، ويخدر بلذة الإستسلام المطلق لكل ما تجيء به الدنيا، وهكذا غبرت عصورا رسّخت فينا القول بوجوب أن ندع الخلق للخالق، وزينت لنا أن التواكل على الله ينفي السعي والكد، وأن طموحنا إلى حياة أفضل ينافي التسليم الواجب بما كتب علينا من قبل أن نخلق، وأن الضيق بوضع من الأوضاع أو رفضه فيه ما يشبه الإعتراض على إرادة الخالق ومشيئته، والمؤمن لا يعاند القدر. والتصقت الجبرية بالإسلام، وراح نفر من المستشرقين يربطون بين تخلفنا وبين هذه الجبرية في ديننا، والذين تزيّوا منهم بزي الإنصاف دافعوا عن جبرية الإسلام بأن الإسلام لم يستحدثها ولم ينفرد بها عن أديان سبقته، وزادوا فردّوا الجبرية إلى طبيعة متأصلة في العرب من قديمهم البعيد قبل الإسلام [18].

وعلت أصوات أصحاب الفقه لتستبد بأمر التفكير وتندد بالإجتهادات العقلية. وكان شعار السلفيين «فر من الكلام في أي صورة تكون كما تفر من الأسد»، ويعبر عن شعور السلفيين نحو علم الكلام قول حانق ينسبونه إلى الشافعي وهو: «حكمي على رجال الكلام أنه يجب أن يضربا بالسياط والنعال وأن يطاف بهم مشهرين في المجامع والقبائل..»،

وأكد ابن أبي أصيبعة في (عيون الأنباء في طبقات الأطباء) أن المنصور في الأندلس (1184- 1199 م) قد شدد في أن لا يبقى أحد يشتغل بشيء من المنطق والفلسفة «وأنه متى يوجد أحد ينظر في هذا العلم أو وجد عنده شيء من الكتب المصنفة فيه، فإنه يلحقه ضرر عظيم [19].

وذكر (المراكشي) مؤرخ بلاد المغرب، أن الفقهاء قرروا في مجالس أمراء

الموحدين تقبيح علم الكلام وكراهية السلف إياه، وهجرهم من ظهر عليه شيء منه، وربما أدى أكثره إلى اختلال العقائد، وكتبوا إلى البلاد بالتشديد في نبذ الخوض في شيء منه، وتوعد من وجد عنده شيء من كتبه.

وفي هذا المناخ الذي سيطر فيه الفقهاء، ودعوا فيه إلى نبذ التفلسف بحجة حماية الدين، نجد (المراكشي) يصف بعض أحوال دولة الموحدين فيقول.. : «فظهرت في البلاد مناكير كثيرة، واستولى النساء على الأحوال، وأسندت إليهن الأمور، وصارت كل امرأة من أكابر لمتونة مشتملة على كل مفسد وشرير، وقاطع سبيل، وصاحب خمر وماخور...»

وفي سلسلة هذه الحملات كتب (جلال الدين السيوطي) كتابا هاجم فيه التفلسف بعنوان (صون المنطق والكلام عن فني المنطق والكلام)! ! ذهب فيه إلى أن الفلسفة جاءت إلى العالم الإسلامي عن طريق اليونان، وأهل اليونان القدامى أهل كفر ووثنية.

وكتب أبن عطاء الله السكندري كتابا بعنوان (التنوير في إسقاط التدبير) يعتبر آية لعهود الظلام الذي ران على العقل العربي [20].

ثانيا: المتغيرات السياسية والإجتماعية

وإذا كان تراث الماضي لا ينتهي بانقضاء زمنه، وإنما يظل فاعلا في الحاضر وخاصة في الجوانب الفكرية، حيث إن هذا التراث قد انطلق من منطلق ديني بالدرجة الأولى مما يتيح له فرصة استمرار التأثير، فإن الحاضر بظروفه السياسية والإجتماعية يشكل (الوعاء)، أو (المسرح) الذي يتم فيه وعليه التفكير والتنظير والتوجيه التربوي. إن النظام السياسي عادة تكون له السطوة الكبرى على تشكيل وتوجيه النظام التعليمي، بحيث يستوجب هذا الوعي بتوجهات هذا النظام، لحسن الوعي باتجاهات الفكر التربوي. والمجتمع هو المستهدف بالعمل التربوي، مما يوجب أيضا على المفكر التربوي أن يكون على وعي تام بالبنية الأساسية لهذا المجتمع واحتياجاتها.

ولعل هذه الحقائق التي أصبحت معظم المدارس والفلسفات التربوية المعاصرة تسلم بها، توجب علينا محاولة استقراء بعض المتغيرات السياسية والإجتماعية التي شهدها المجتمع العربي منذ القرن السادس عشر، دون

أن نعني بهذا تقديم صورة وافية، فالمجال أمامنا هنا يضيق عن ذلك، مما يضطرنا إلى الإيجاز الشديد، والوقوف عند حد سوق الأمثلة، لا الحصر.

ا - السيطرة العثمانية:

فابتداء من القرن السادس عشر، وقع الوطن العربي تحت سيطرة الدولة العثمانية، ولم يسلم منها إلا اليمن ومراكش (المغرب الآن).

وتشير هذه الفترة إلى تخلف واضح في الثقافة العربية، وذلك نظرا إلى أن الأتراك وإن كانوا مسلمين إلا أنهم لم يتعلموا اللغة العربية فبقوا بعيدين عن روح الثقافة العربية. ثم لأن هذه السيطرة هبطت بالعرب إلى أمة نابعة فهدّ ذلك من معنوياتها، وأنقص من ثروتها، وصرفها عن تيار التقدم الذي لا ينشط إلا في ظلال السيادة والحرية. أضف إلى هذا أن سلاطين آل عثمان ما فتئوا ينقلون العلماء ومهرة الصناع والفنانين إلى قصبة ملكهم حتى أفقروا الوطن العربي من أفذاذ رجاله في مختلف الميادين [21].

ولذلك، فقد سجل التاريخ هبوطا في مستوى الثقافة العربية في العصر العثماني، حتى زحفت العجمة على اللغة، واختفت البحوث الفلسفية والعلمية، وأغلق باب الإجتهاد في الفقه، وانعدم التأليف إلا من الملخصات والمختصرات للمؤلفات التي ألفت في العصر الذهبي السالف، وانحط الفن الحربي، وانحصر في مجرد مهارات اللعب بالسيف والكر والفر على ظهور الخيل، وانعزل العرب عن مجرى المدنية الإنسانية فجهلوا حتى مجرد وجود أمم خطت في مضمار الحضارة خطوات فسيحة، ولولا الأزهر الشريف والزيتونة والحرمان الشريفان والقيروان لأصيبت اللغة العربية والعلوم الدينية بأضرار ولغلبت عليها اللغة التركية [22].

ولا شك في أنه كان لكل هذا التدهور الثقافي أثره السيئ في تماسك الأمة العربية وحيويتها، إذ لا شك في أن قوة الأمة وتركيبها يتأثران بكل ما يطرأ على العوامل المكونة لها من تغير قوة كان أو ضعفا، وظل العرب سنوات طويلة مستسلمين للسيطرة العثمانية على اعتبار أن السلطان العثماني كان خليفة المسلمين. وربما كان من أخطر ما تعرضت له الأمة العربية في ذلك العصر اختلاط مفهوم العروبة عندهم بمفاهيم أخرى

كالخلافة وإمارة المؤمنين وقبولهم الخضوع للسلطان العثماني باسم الدين.

لكن السلطان عبد الحميد عندما استخدم الجامعة الإسلامية سلاحا أيديولوجيا لمقاومة إمبريالية الغرب والحركات القومية المسيحية التي كانت تهدد ملك السلطان، أصاب قدرا كبيرا من النجاح، فقد أوجدت له كثيرا من الأنصار في القسم العربي من الإمبراطورية[23].

2- زحف الإستعمار الغربي:

ولم يكن الإستعمار الغربي في الوطن العربي حركة قائمة بذاتها، أو سياسة جزئية خاصة بهذا الغرض، ولكنه كان جزءا من حركة كبيرة وموضوعا من سياسة عامة، وهما حركة التوسع الغربي في العالم كله، وسياسة السيطرة على كل شعوب آسيا وأفريقية. وبهذه النظرة الشاملة نستطيع أن نفهم الإستعمار الحديث على حقيقته، وأن نفسر كثيرا من حوادثه ومؤامراته ومعاهداته وإجراءاته.

وكانت أوروبا قد انكمشت وراء حدودها منذ خرجت من بلاد الشام عقب انتهاء حركة الإستعمار باسم الصليب في القرن الثالث عشر، وشغل أهلها أنفسهم بدراسة حضارة العرب ونقل علومهم وأحداث نهضتهم المشهورة في القرن الخامس عشر، وقد اقترن هذا بانبثاق الدول الأوروبية الحديثة على أسس قومية من ظلام العصور الوسطى وفوضاها، وكانت أول وسيلة رأت هذه الدول أن تعبر بها عن نفسها هي الإعتداء الإستعماري على الشرق الأسيوي، والإعتداء الإقتصادي على العرب، والإعتداء الحربي على مراكزهم التجارية في ذلك الشرق البعيد.

وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وأوائل القرن العشرين، استطاع الإستعمار الأوروبي أن يطبق على الجزء الأكبر من الوطن العربي[24].

ومع تنوع أساليب الإستعمار،فإن طبيعته لا تختلف، ونتائجه لم تتغير فمثلا سياسة إنجلترا في مسألة التعليم في مستعمراتها تختلف جذريا عن سياسة فرنسا، ولكن الحكمة واحدة والنتائج واحدة فإنجلترا لا تشجع انتشار التعليم الحديث في مستعمراتها، وإنما تحصر أهالي المستعمرات في دائرة ثقافتهم العتيقة، وفرنسا تقاوم الثقافة القديمة في مستعمراتها،

وتفرض على أهلها اللغة الفرنسية والتعليم الفرنسي والمدنية الفرنسية، فبينما كانت إنجلترا تقصر التعليم في مصر أيام الإحتلال على الكتاتيب والأزهر، أغلقت المدارس الحديثة، وقيدت الإلتحاق بها، نجد أن فرنسا كانت تنسي أهل تونس وأهل الجزائر لغتهم العربية، ومع اختلاف الأسلوبين، فالحكمة واحدة والهدف واحد. فإنجلترا تريد أن تضمن بقاء الشعوب تحت سيطرتها وفي ظل استعمارها عن طريق إبعادهم عن المعرفة والتنور والتيارات الحديثة، على حين أن فرنسا تريد أن تصل إلى نفس الهدف بجعل أهل مستعمراتها فرنسيين لحما ودما حتى يندمجوا فيها ويكونوا جزءا من فرنسا الكبرى (25.(

وفي أعقاب الحرب العالمية الثانية دخلت الولايات المتحدة الأمريكية- كدولة-ميدان الشرق الأوسط بعد أن شاركت في دحر القوى الفاشية، ولم تشأ أن تعود من جديد إلى سياسة العزلة التي اتبعتها في أعقاب الحرب العالمية الأولى، وكانت النتيجة انحسار الإستعمارين الإنجليزي والفرنسي، وانفراد الولايات المتحدة بالنفوذ والسيطرة الإقتصادية. وكان لا بد من أن ترث الولايات المتحدة بعض ملامح واتجاهات الإستعمار الغربي في الوقت الذي ورثت فيه المشكلة الفلسطينية التي تفاقمت بمؤازرة النفوذ الصهيوني في الولايات المتحدة [26].

3- السرطان الصهيوني:

ولسنا في معرض تتبع قصة استيلاء الصهيونية على أرض فلسطين، وإنما هناك حقيقة يجب أن نعترف بها وندرك معانيها، وهي أن الصهيونية العالمية حقّقت نجاحا كبيرا في مجال الهجرة مما مكنها من إقامة دولة إسرائيل سنة 1948, والتي كانت لها آثار بعيدة المدى على العالم العربي كله، ولكن هذا النجاح لا يرجع إلى إمكانات الصهيونية ودقة تخطيطها وتنظيمها فقط-هذا مع عدم الإستهانة بهذه الإمكانات وبهذا التخطيط والتنظيم- وإنما يرجع النجاح إلى ثلاثة عوامل إضافية أساسية[27]:

أ-أن الدول الأوروبية الإستعمارية-وليست إنجلترا فقط-كانت شريكة مع الصهيونية العالمية في عمليات الهجرة بأساليب وصور متعددة.

ب-أن الواقع العربي منذ الحرب العالمية الأولى وحتى النكبة (1948) كان

في مصلحة الصهيونية العالمية، حيث كانت غالبية الحكومات العربية ضعيفة أمام الإستعمار،وكانت الجماهير العربية بدون تنظيمات ثورية ولا قيادات واعية.

جـ-أن الإدارة الفلسطينية البريطانية كانت تساهم في تشجيع الغزو وتهيئ البلاد لهذا الغزو.

وتمثل الثقافة العربية أحد المواقع الإستراتيجية التي تتجه إليها السياسة الإسرائيلية في تطبيقها لمبدأ الإستيعاب من خلال الدوائر المتخصصة في الشؤون العربية الموجودة في مختلف المؤسسات الإسرائيلية، وذلك نظرا لما تقوم به الثقافة العربية من دور بارز في حفظ مقومات الشخصية العربية القومية [28].والثقافة العربية بهذا التحديد تمثل جبهة لا بد للسياسة الإسرائيلية من اختراقها إذا أريد للأهداف الصهيونية أن ترى النور، ويكون ذلك الإختراق من خلال تقويض أركان هذه الثقافة ومحاصرتها، ومن أهم عناصر الحصار[29]:

1- هناك حالة احتلال مباشرة بالنسبة لأرض النكبة الأولى قبل أكثر من ثلث قرن، وبالنسبة لأرض النكبة الثانية أكثر من سدس قرن (1967)، وفي الحالتين استولى العدو على الأرض والحالة الثقافية فيها غير مزدهرة ولا ناضجة ولا متمكنة.

2- هناك حالة احتلال شامل من قبل الطرف الغازي المغلوب ومتداخلة فيه، فالإحتلال الصهيوني لا يتم عن طريق جيش بعيد عن قواعده، ولكن يتم عن طريق جيش وسكان وتداخل بشري، اجتماعي اقتصادي، إداري يجعل الأرض المحتلة منطقة مفتوحة بكل ما في هذه الكلمة من معنى، ويجعل المستعمرين الصهيونيين في وضع أفضل كثيرا مما كان عليه وضع المستعمرين الأوروبيين في الماضي.

3- يصاحب الغزو الثقافي أشكال أخرى من الغزو المنظم، غزو بشري عن طريق الإستيطان، وغزو اقتصادي عن طريق إلحاق اقتصاد الضفة والقطاع بالإقتصاد الإسرائيلي، وغزو عسكري مطلق الصلاحية غير مقيد بأي اعتبار.

4- يصاحب الغزو الثقافي غزو نفسي عن طريق اختصاصيين غير غرباء عن ثقافة المنطقة وعقلية أهلها .وكثيرون منهم يتقنون لغة الشعب

المغلوب ويعرفون ماله وما عليه، ومما يجدر ذكره هنا أن الجامعة العبرية في القدس مثلا تعد من المؤسسات التي لها باع طويل في مجال الدراسات المتعلقة بالبلاد العربية ماضيا وحاضرا. كما يوجد في فلسطين المحتلة مركز للدراسات المستقبلية المتعلقة بفلسطين والوطن العربي.

5- يصاحب الغزو الثقافي للأراضي المحتلة تدهور مستمر في الوضع العربي من حولها لا يسمح بإعطاء الصمود الفلسطيني في الداخل بارقة أمل، بل إنه يفاجئ المناضلين بموجات من الخلافات والتحزبات تصاحبها ضغوط تشتت نضالهم وتبدده. فهناك دائما المسلسل المتجدد للخلافات العربية العربية، ثم العربية الفلسطينية، وأخيرا الفلسطينية الفلسطينية خارج الأرض المحتلة، مما يؤدي إلى إطفاء كل جذوة أمل بالخلاص القريب من الإحتلال وشروره.

4- حركات التحرير والثورة:

فقد كان من الطبيعي لقوى الثورة العربية ألا تركن إلى تلك الحال التي صيرها إليها الإستعمار، فكان أن شهدنا العديد من حركات التحرير والثورة، تحرير البلدان العربية من أشكال الإستعمار،والثورة على صور الظلم الإجتماعي والإستغلال الإقتصادي.

فلما كانت إنجلترا شديدة الحرص على اجتذاب العرب إلى جانبها في نضالها ضد الأتراك ضمانا للنصر في النهاية في الحرب العالمية الأولى، دخلت في مفاوضات سرية مع الحسين بن علي كبير الأشراف وأمير مكة، ونشط الإنجليز في إثارة العرب ضد الأتراك بزعمهم أن قضية الحلفاء وقضية استغلال العرب متلازمتان، وساعد ذلك بالفعل على هزيمة الأتراك وجلوا عن المنطقة العربية لا لكي يستقل العرب، بل لتتلقفهم أيدي الحلفاء أنفسهم.

وفي مصر أدركت القوى الوطنية خطر التسلل الإستعماري إليها، وتتفتح العيون على مشاهد تنطق بالظلم الصارخ والإستغلال الفادح، فكان أن قام المصريون بثورتهم بقيادة أحمد عرابي عام 1881 .وقد أدى فشل هذه الثورة إلى أن تظل سياسة المواجهة مع الإستعمار،عدة سنوات، هي النضال الدبلوماسي والسياسي في الخارج والكتابات والمظاهرات الوطنية العزلاء

في الداخل [30] وكان قيام ثورة 23 يوليو سنة 1952 إيذانا بفترة تحول تاريخي كبير لا في مصر وحدها بل في المنطقة العربية كلها، فبينما كان عبد الناصر يتحدث عن استقلال مصر في علاقاتها الدولية كانت الأجزاء الأخرى من الوطن العربي تستقبل كلماته بالإعتزاز والإحساس بالكرامة. وفي كلمته أمام أول مؤتمر دولي يحضره، وكان في باندونج سنة 1955، أعلن باسم بلاده تعهده أن تشن بلاده الحرب بكل ما لديها من طاقات ووسائل على الإستعمار والسيطرة الأجنبية وأن تكشف الأقنعة كلها التي قد يختفي الإستعمار وراءها، محاربة إياه في عرينه [31].

وشهدت الشام ثورة هامة في سنة 1925 على الفرنسيين، ثم كان لهزيمة فرنسا في الحرب العالمية الثانية أبعد الأثر في تطور سوريا ولبنان، فعندما قامت الحرب العالمية الثانية كان نظام الإنتداب في أوج قوته، وإذا بسوريا ولبنان تسبقان البلاد العربية المحيطة بهما إلى الحصول على الإستقلال دون التقيد بواحدة من تلك المعاهدات غير المتكافئة [32].

كذلك تضافرت عوامل عدة ساعدت على قيام ثورة العراق الكبرى سنة 1920، فضلا عن العامل الأساسي وهو الإحتلال البريطاني. وقد بلغ التحرك الثوري في العراق مداه بإسقاط النظام الملكي وقيام النظام الجمهوري وإسقاط حلف بغداد وذلك من خلال ثورة 14 يوليو عام 1958.

وفي تونس نشطت الحركة الوطنية بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، فتأسست بعض الأحزاب، و حاول عبد العزيز الثعالبي، وهو أحد زعماء حزب تونس الفتاة، عرض قضية بلاده على مؤتمر الصلح في فرساي سنة 1919، لكن الدول لم تسمح له، فاستمر هو وغيره من الوطنيين يواصلون كفاحهم.

وكذلك المغرب (مراكش) لم تخمد فيه حركة الجهاد، بل لقد تطورت إلى حرب عنيفة قام بها أهل المغرب بقيادة الأمير محمد عبد الكريم الخطابي، وقد أحرز انتصارات كثيرة، ولم تخمد حركته إلا بعد أن تحالفت قوات فرنسا وأسبانيا عليه سنة 1926، وزادت الحركة الوطنية قوة بتولي السلطان محمد بن يوسف عرش المغرب لإيمانه بحق بلاده في الإستقلال، وتقريبه الزعماء الوطنيين، ومقاومة أساليب الإستعمار الفرنسي ما وسعته المقاومة. [33]

أما الجزائر، فقد فاقت الحركة الثورية فيها حركة جارتيها، واستمرت بأقصى درجات العنف منذ أن أطلقت رصاصتها الأولى سنة 1954 حتى نالت استقلالها سنة 1962 وعرفت ثورتها بأنها ثورة)المليون شهيد(لكثرة ما قدمت من ضحايا على طريق النضال ضد الإستعمار.

ولقد وجدت مجتمعات الخليج نفسها تواجه تحديا استعماريا غربيا سيطر على مقدراتها فترة زمنية طويلة، كما وجدت نفسها كيانات صغيرة مجزأة تعيش خلخلة سكانية في عصر التكتلات والإنفجار السكاني العالمي، كما أنها اكتشفت أن أحداث تاريخها كانت مرتبطة بأحداث العرب في أقطارهم، وأن الأحداث التي تقع في أجزاء الوطن العربي كان لها انعكاساتها على هذه المنطقة، إضافة إلى الترابط الإجتماعي، والإمتزاج السكاني الذي تم بين سكان المنطقة وأخوتهم العرب من الأقطار الأخرى في العقود الأربعة الأخيرة خاصة، لذا، كان توجه الحركة الوطنية في هذه المنطقة قوميا عربيا في كل مراحله ينشد الإرتباط المصيري بالأمة العربية، ويعتقد أن حل مشكلاته الأساسية غير ممكن بدون حل مشكلات الوطن العربي الكبير[34].

5- التجزئة...

هي حقيقة من حقائق الوجود العربي الحديث لا بد من الإعتراف بها لا من حيث الشرعية وإنما من حيث (الوجود)، لأن الوعي بها سوف يفسر لنا الكثير من تلك الآراء التي سوف نصادفها في الفكر التربوي التي تكتسي زي الإقليمية.

إن أخطر ما صنعه الإستعمار في الوطن العربي، هو التجزئة، وأخطر ما نشأ عن هذه التجزئة هو الإقليمية، وأخطر ما نشأ عن هذه الإقليمية هو الطبقة المستفيدة من التجزئة والإقليمية على السواء. ولا يجوز لنا أن نتوقع من هذه الطبقة غير الدفاع عن التجزئة بالمنطق الإقليمي، والمستفيد الأول من كل هذا هو الإستعمار والإمبريالية والصهيونية لأن الإمكانات العربية الإستراتيجية التي يمكن الإستفادة منها كأسلحة مؤثرة في مواقف الدول الكبرى وموقف الولايات المتحدة الأمريكية بشكل خاص، تبقى إمكانات معطلة ولن يستفاد منها كما أثبتت الأحداث إلاّ بتغير الواقع العربي [35].

إن للقوى الإستعمارية والإمبريالية مصالح إستراتيجية في الوطن العربي تجعلها في حالة تآمر مستمر ضد الثورة العربية، وحركة التحرير الوطني والقومي، وفي حالة تأهب دائم للدفاع عن التجزئة والإقليمية ولمحاربة الوحدة العربية. وعلى الرغم من أن هذه القوى معادية بطبيعتها لتحرر الشعوب وتقدمها واستقلالها، إلا أنها لا تدافع عن التجزئة والإقليمية دفاعا عن هذا الحكم أو ذاك، وإنما هي بذلك تدافع عن مصالحها في هذا الوطن ولا تتردد لحظة واحدة في تدبير الإنقلابات إذا أحست أن مصلحتها تقتضي ذلك [36].

وعلى سبيل المثال، فبالقدر الذي كان فيه التعليم والثقافة ينتشران، وتزداد هجرة العرب إلى هذه المنطقة للإسهام في نهضتها وارتباطها العربي، كان على النقيض من ذلك، تعزيز وترسيخ للإقليمية بدوافع مادية وبعملية مقصودة تعمل على تسطيح فكر المواطن، بقبول ما يطرحه الإعلام الرسمي والفئات المتخلفة في المجتمع من فكر إقليمي، مضافا إليه تسرب ذلك الفكر في مناهج التعليم لتربية الناشئة على الفكر الذي يناقض الوطنية والقومية، في الوقت الذي يدعي فيه الوطنية فيما يطرحه أو يغلفه من أفكار لا تخدم المجتمع، بل تؤثر في مستقبل أجياله، فينشأ لدينا جيل مشوش غير قادر على التمييز بين الوطنية والإقليمية في ظل التسطيح الثقافي المقصود في كثير من الأحيان [37].

6- الوحدة:

ولم يكن مما يخالف طبائع الأمر أنه في الوقت الذي نجد فيه (حقيقة) التجزئة وعملاءها وأنصارها، أن نجد على الطرف الآخر لا (حقيقة) الوحدة، و إنما (مقوماتها) و (عناصرها) وأن كانت غير مؤدية على المستوى التنفيذي إلى (شكل) فعال قوي وإطار إيجابي يضم الجزئيات المتعددة والمفردات مختلفة الإتجاهات. بل إننا لا نبعد عن الحقيقة إذا قلنا إن (الطبيعي)، هو الوحدة، رغم عدم تحققها، وغير الطبيعي هو التجزئة رغم وجودها... الأولى هي الصحة.. والثانية هي المرض !!

ومعنى هذا أن الوحدة العربية قانون طبيعي يقوم على مقومات ومشاهدات وحقائق يثبتها التاريخ العربي والتاريخ العالمي على السواء.

وعلى أساس هذه الحقائق التاريخية تقوم الوحدة العربية كحقيقة كبرى تسندها كل هذه المقومات التاريخية الحقيقية، ومن هنا كانت الوحدة العربية حقيقة من حقائق التاريخ [38] وإن لم تتحول إلى حقيقة (سياسية) من حقائق الوجود العربي المعاصر، وعلى الرغم من أن الفكر القومي العربي بدأ يتبلور مع اضمحلال الإمبراطورية العثمانية وبدء الهجمة الإستعمارية الأوروبية على الوطن العربي، انتشر بدرجات متفاوتة في أوساط المثقفين في كل الأقطار العربية، فإن هذا الفكر لم يترجم في حركة سياسية موحدة تنسق نضالها على مستوى الوطن العربي كله. وقد ساعد على ذلك أن هذه الهجمة لم تتم من جانب دولة واحدة، وإنما شاركت فيها دول أوروبية عديدة كما أنها لم تتم في وقت واحد، ومارست كل دولة استعمارية أسلوبا مميزا في إدارة شؤون المناطق العربية التي خضعت لها لفترات متباينة، وهكذا فرضت ظروف النضال ضد الإستعمار في كل قطر عربي انبثاق حركات تحرر مستقلة أصبح لكل منها منطقها الخاص وديناميكيتها الخاصة، وأحرزت نجاحات متفاوتة طبقا لظروف الواقع الإجتماعي الخاص بكل منها، فبينما تمكن بعض الأقطار العربية بقيادة البورجوازية الوطنية من الحصول على استقلالها السياسي في مراحل مبكرة، انفصلت فيها مرحلتا التحرر الإجتماعي والإقتصادي، نجد أن هاتين المرحلتين قد تداخلتا في إطار حركات التحرر التي اندلعت في أقطار عربية أخرى بقيادة قوى ثورية اجتماعية جديدة، فحركات التحرر في الوطن العربي بدأت إذن قبل أن يقوم أول مشروع جماعي للوحدة العربية المتمثل في جامعة الدول العربية[39].

والجامعة العربية عندما قامت، قامت على أكتاف عدد من الأقطار العربية التي كانت قد حصلت على استقلالها السياسي من الناحية الشكلية في الوقت الذي كانت فيه الأقطار العربية الأخرى لا تزال خاضعة للإستعمار. لكن الواقع أن الدول المؤسسة للجامعة العربية لم تكن قد استكملت بعد كل مقومات استقلالها السياسي، فقد كانت قوات الإحتلال لا تزال تابعة في معظمها، وجاءت الصيغة التي قامت عليها الجامعة العربية مكرسة للتجزئة، فهي صيغة للتعاون الإختياري بين الدول الأعضاء، وليست خطوة على طريق الوحدة التي تطلعت إليها الجماهير العربية، كما أنها

صيغة حكومية محضة لم تفسح المجال في أي من أجهزتها لأي تمثيل شعبي، وهكذا لم تكن الجامعة العربية مركزا للتفاعلات الإجتماعية في الوطن العربي، وإنما كانت ولا تزال مجرد مركز للتنسيق بين السياسات العربية الرسمية[40]. لكن هذه السياسات العربية الرسمية نفسها كانت ولا تزال عرضة لتقلبات وهزات شديدة نتيجة ظروف متعددة لا مجال للحديث عنها هنا.

وفي الحقيقة فإن تتبع مراحل تطور النظام الإقليمي العربي بالدراسة والتحليل تبرز عدة سمات تؤكد على طبيعته كنظام متميز عن غيره من النظم الإقليمية المعروفة في العالم الصناعي كنظام أوروبا الغربية، أو في العالم النامي كنظام أمريكا اللاتينية، والنظام الأفريقي، ونظام جنوب شرق آسيا. وإذا كنا قد توارثنا تلك المقولات التي أشرنا إليها في البداية عن وحدة اللغة والدين والتاريخ والمصير كأهم العناصر التي تربط بين شعوب متجاورة، إلا أنها مقولات-رغم أهميتها-لم تكن كافية لتفسير ظواهر تميز المنطقة العربية عن غيرها من المناطق، إلا في حدود اختلافها عن غيرها بشريا وجغرافيا، لذلك كان من الضروري وضع إطار نظري يكفل تتبع السمات العامة الأخرى لهذا النظام في حالة حركة ودينامية خلافا لما جرى عليه الباحثون والمنظرون في موضوع «تميز» المنطقة العربية. إن السمات الثابتة تقدم صورة ساكنة تنفع لكل العصور والأجيال، قد تشفي حنينا إلى الماضي، أو تغذي أحلاما في المستقبل، ولكنها في الحقيقة تقدم دليلا على وجود نظام له قلب وأطراف وقيادة وتفاعلات، فاللغة المشتركة إذا لم تستخدم كأداة للإتصال والتفاعل عبر الحدود السياسية تصبح غير ذات موضوع، وكذا التاريخ والمصير إن لم يشكلا قوة ديناميكية دافعة في المنطقة تشتبك الأطراف وتتوافق أو تتصارع بشأنهما، يصبحا وجهات نظر أكاديمية لا صلة لها بواقع تطوّر المجتمع.

كذلك فإنه من الأهمية بمكان أن تؤكد السمات العامة ككل متكامل، لأن الأخذ بكل منها على حدة كمؤشر على وجود نظام متميز أو عدم وجوده، يخل بالإطار النظري الذي يفترض تكامل جميع المتغيرات وتداخلها في نسيج معقد، بما فيها السمات الثابتة للنظام كالتجاور والموقع الجغرافي واللغة والدين والتاريخ المشترك [41].

7- النفط:

ظلّ قطاع النفط حتى منتصف الخمسينات يغلب عليه طابع (الجزيرة الإقتصادية المنعزلة) المنقطعة الصلة بغيرها من قطاعات الإنتاج المحلية من الأقطار العربية النفطية [42].

وأول ما كان للنفط من انعكاسات على الأوضاع الإقتصادية العربية هو الزيادة الكبيرة لما للدول النفطية العربية من وزن نسبي في الناتج المحلي الإجمالي للدول العربية، وهذا التزايد في الوزن النسبي قد جعل القوة الإقتصادية للدول النفطية تزداد داخل الوطن العربي، واقترن هذا التطور بازدياد التباين الهيكلي بين الإقتصادات النفطية العربية من ناحية، واقتصادات الدول العربية غير النفطية من ناحية أخرى، وذلك من عدة جوانب، أهمها ضخامة التفاوت النسبي بين الأقطار العربية من حيث مستوى نصيب الفرد من الناتج القومي فيها، وتزايد التفاوت بين مستويات وأنماط الإستهلاك بين الأقطار العربية بسبب التفاوت في المدخول، وانقسام الأقطار العربية إلى مجموعتين من حيث أوضاع موازين المدفوعات [43].

وعلى الرغم مما تضمنه هذا الوضع نظريا من إمكانات للتعاون بين الأقطار العربية سواء انطلاقا من مفهوم العروبة، أو باعتبار أن كافة هذه الأقطار-نفطية وغير نفطية-تصنف ضمن قائمة البلدان النامية في العالم التي ما زالت تعاني من مشاكل التخلف الإقتصادي والإجتماعي، فإن الشواهد المتاحة تشير بوضوح إلى أن هذا الإنقسام قد لعب-على العكس-دورا كمصدر للإنقسام بين هاتين المجموعتين من الأقطار خاصة وقد تطابقت حدوده مع حدود انقسامات أخرى، إذ يرى البعض أن النفط-بغض النظر عن آثاره الإيجابية على الوطن العربي-قد أسهم عن طريق الإنقسام السابق في خلق تناقضات بين الأقطار العربية، وكلما اتسعت الهوّة بين الأقطار العربية النفطية وغير النفطية، زادت التناقضات بينها [44].

كذلك فإن النتيجة المنطقية للإتجاه نحو تزايد الإنفاق الإستهلاكي الخاص، لاسيما الإنفاق على السلع الإستهلاكية المعمرة والمظهرية، هي الحد من قدرة المجتمعات المصدرة للعمالة على الإدخار، وتبديد جزء هام من المدخرات التي يجنيها العاملون في الخارج في شكل سلع استهلاكية، بدلا من أن تصب في «الأوعية الإدخارية» المعروفة، لكي توضع تحت تصرف

المجتمع الذي يحتاجها بشدة من أجل تمويل الإستثمارات التي تتطلبها عملية التنمية[45].

وعندما تصبح التجارة هي الأساس-كما أصبح الأمر في المجتمعات النفطية-وعندما توجد بجوارها نشاطات أخرى تقوم عليها، يصبح من الصعب تحديد مفهوم العمل، وتضطرب قيمه وتختلط (بالإرتزاق (، ويكون المعنى الشائع هو الدخول في أي عمل ما دام يدرّ ربحا. وتصبح قيمة العمل الطاغية هي الوصول للثروة، بغض النظر عن قيم هذا العمل وأدواره الإجتماعية. ومن الناحية الأخرى تهبط قيمة كثير من المهن الأخرى، حتى وإن كان المجتمع في حاجة إليها. ومسألة الإرتزاق هذه تشيع قيما أخرى وتدعمها، أهمها (الحظ) و (الوساطة).

وما دام العمل، والبذل، والتعليم، ليست بمسالك للصعود في كل الحالات، فمعنى ذلك إحلال الإستسهال محل الجد، وهذا يتبدى لا من مجرد المسلك اليومي للبشر، وإنما يتجسد في الإستثمارات الشائعة، في الأعمال المصرفية والمضاربات. وشيوع هذا الإستسهال، كما يذهب (حليم بركات) كمظهر سلوكي وقيمي، يفضي إلى القناعة بالآنية، وغياب النظرة المستقبلية، وقبول الحلول السهلة المطروحة الوسطية غالبا. ويتدرج مثل هذا التوجه من القضايا الشخصية، حتى أنه يمكن أن يصل إلى القضايا القومية والمصيرية، ليصيبها بنفس النظرة والتعامل، ومن الناحية الأخرى عندما يشيع الإستسهال وتتصدر الوساطة يصبح الشخص موضوع التعاطف والعطف هو الشخص)المتمسكن (لا المتحدي، المواجه، الجريء، الشجاع، مما يصاحبه لا مجرد إشاعة السلبية، بل إصابة الأشخاص بالعجز وفقدان الثقة لا في الإنسان وقدراته فقط، وإنما في المجتمع ونظمه ومعاييره وقيمه [46].

9- التخلف الإقتصادي:

من المفروض أن يمد النظام التعليمي الإقتصاد القائم بالقوى البشرية والمهارات الفنية اللازمة لحسن استغلاله وتطويره، كما أن من المفروض أن القدرة الإقتصادية للمجتمع هي المعين الرئيس الذي يمده بكل ما هو في حاجة إليه من تمويل لمختلف مكوناته وأجهزته.. وهذا وذاك يؤكدان تلك الحقيقة القائلة بأنك إذا أردت أن تقف على حقيقة النظام التربوي لمجتمع

ما، فلن يتأتى لك هذا إلا بمقدار علمك بوضعه الإقتصادي.

فإذا ما حاولنا أن نقف على حقيقة الأوضاع الإقتصادية في عالمنا العربي في العصور الحديثة، فسوف نجد أنها في جملتها الهامة كانت تتسم بما يتسم به الإقتصاد النامي عادة. وتمثل تجربة محمد على المحاولة الأولى في الوطن العربي لكسر نمط الإقطاع العسكري العثماني، وللقيام بتطور اقتصادي مستقل كان بإمكانه إحداث ثورة صناعية في المنطقة، ولكن عدم وجود طبقات قادرة على حماية المكاسب الإقتصادية التي حققتها الثورة الإقتصادية في عهد عمد علي، مكّن من ضرب هذه التجربة المستقلة في التنمية بسهولة ويسر من قبل القوى الأوروبية المتحالفة مع السلطة العثمانية، فإخفاق النظام في تطوير الملكية الخاصة مع رسملة الإقتصاد،وعدم نضوج حركة فلاحية أو عمالية في هذا الوقت (فالكل كانوا عبارة عن عاملين لدى الدولة أو محمد علي شخصيا) حكم على التجربة بالإنهيار مع الهزيمة العسكرية التي مني بها [47].

ومع هزيمة حكم محمد علي، زالت العقبة الأخيرة أمام الإمبريالية الغربية في اختراق المنطقة الذي بدأ بالتنازلات التركية، وفرضت قواعد ما يسمى بالتجارة الحرة، مما أدّى إلى انهيار الإحتكارات الصناعية التي أقامها محمد علي وتحوّلت المنطقة بالأساس إلى مورد مواد زراعية أولية. وتدعم النمط الإقتصادي المعروف باسم (تصدير السلع الأولية) لمدة قرن أو أكثر من الزمان، حتى الستينات من القرن العشرين. ويطلق البعض على هذه الفترة فترة سيادة النظام الرأسمالي في المنطقة. ولكن نلاحظ أن الإستعمار الغربي لم يكسر سيطرة النسق السياسي أو (سيطرة الدولة) على مسار النمو الإقتصادي. فدخول القوى الأوروبية الرأسمالية إلى المنطقة العربية كان من الممكن أن يكسر هذا الإطار لو أنها سعت لرسملة الإقتصاد العربي. ولكن تمّت الرسملة في إطار العلاقات الإجتماعية المتخلفة المتوارثة عن النظام العثماني والنظم المملوكية [48].

أما بدءا من النصف الثاني من القرن العشرين، وحتى الآن، فإننا- إجمالا ومع التقريب-بإلقاء نظرة سريعة على خريطة توزيع القوى المنتجة في العالم العربي نجد أن أكثر من نصف الأراضي القابلة للزراعة تركز في أربع دول عربية هي السودان والمغرب، والجزائر وسوريا. وبإضافة العراق

تصبح الدول الخمس تمثل 68 بالمائة من جملة المساحة الزراعية. وكذلك الشأن في تفاوت توزيع الخدمات الأساسية والثروات المعدنية بين بلدان العالم العربي، ولعل (النفط) يشكل المثال الصارخ لمدى التوزيع المتفاوت للموارد الطبيعية فيما بين الأقطار العربية[49].

ويبلغ التفاوت أشده فيما يتعلق بتوزيع القوى المنتجة البشرية، إذ يتضح من دراسات توزيع السكان على مستوى العالم العربي أن ثلاث دول عربية فقط هي مصر والمغرب والعراق تضم نصف سكان المنطقة العربية وأن عشر دول عربية تتركز فيها نسبة 91 بالمائة من الموارد البشرية، بينما يتوزع التسعة في المائة الباقية من جملة سكان المنطقة العربية على العشر الأخرى.

أما فيما يتعلق بطبيعة ومستوى تطور القوى المنتجة فيلاحظ أن هيكل الصناعة العربية (على ضعفه) يتصف بغلبة الصناعات الإستهلاكية حيث مثلت 61 بالمائة مقابل 39 بالمائة للصناعات الوسيطة والرأسمالية [50].

ثالثا: المؤثرات الأجنبية

لقد روّج المؤرخون الغربيون ومن جاراهم من مؤرخي العرب الذين تتلمذوا عليهم فكرة خطيرة جدا تتلخص بأن العالم العربي قبل الوجود الغربي، أو قبل التحدي الغربي كان في سبات عميق، حضاريا، تجمد في القرون الوسطى، وأن أوضاعه السياسية والإجتماعية كانت على درجة عالية من الإستقرار نتيجة لتسلط سياسي واجتماعي لفئات معينة، وأنه بدأ يتحرك ويتساءل ويحاول التغيير إثر صدمة القوة الغربية. ورغم أن هذه الفكرة ما زالت مسيطرة على معظم ما يكتب عن العالم العربي، إلا أن البحوث والدراسات القليلة التي رفضت الأسس الفكرية للعصور والتاريخ الإستشراقي تدل دلالة واضحة على أن حركات التغيير في العالم العربي، ومحاولات استئناف النشاط الفكري السياسي، سبقت الوجود العسكري في المنطقة، وكان للوجود الإستعماري أثر سلبي على هذه الحركات الأصيلة بحيث أنه شوهها وحول وجهتها وأهدافها وسلبها أصالتها[51].

ومن أوضح الأمثلة على خطأ التاريخ المشار إليه، هو الموقف من الحملة الفرنسية، فالمدرسة الإستعمارية-والتي يقع كثير من العرب تحت تأثيرها أغلبهم بحسن نية-تجعل من الحملة الفرنسية بداية تاريخنا القومي.. بداية

تحررنا من الإستعمار التركي، وخروجنا من القرون الوسطى. ولكن الحملة الفرنسية في واقع الأمر هي بداية غزو الإمبريالية الغربية الحديثة للشرق.. وإذا كانت هذه حقيقة مؤكدة، فإنها تتعايش مع حقيقة أخرى لا نستطيع أن ننكرها وهي أن هذه الحملة كانت (فرصة) كبرى للوقوف على بعض منجزات الحضارة الغربية الحديثة، مما فتح الباب لعدد من مؤثراتها أن تلج إلى ثقافة هذه المنطقة وتترك عليها بصمات متعددة:

مواجهة حضارية.. على أسنة الرماح:

إنه لما يصعب إنكاره أن الفرنسيين، عندما جاءوا إلى مصر، أيقظوا في المصريين ذكريات قديمة لغارة الأوروبيين الصليبيين على العالم الإسلامي، واعتقدوا أنها غارة جديدة لا تلبث أن تتحطم أمام صدمات المماليك القوية كما تحطمت غاراتهم من قبل أمام قطز وبيبرس وقلاوون، وما لبثوا أن أدركوا أن عهد المماليك العظام قد مضى، وأن المماليك الذين يحكمونهم ليسوا إلا ظلالا لبطولة أفلت وانقضى عهدها [52].

ولا شك في أن الشعب المصري كان يمثل لقائد الحملة أهم العناصر التي ينبغي عليه أن يقيم بينه وبينها جسرا إعلاميا. ولقد كانت وسيلة الإعلام الرئيسة التي استخدمها بونابرت في مخاطبة المصريين، والتي تبعه فيها خليفتاه من بعده، هي المنشورات العربية المطبوعة، وكانت هذه الوسيلة جديدة على المصريين فلم يعرفوا قبلها من وسائل الإعلام إلا الوسائل الشفهية التي كانت شائعة قبل اختراع الطباعة، مثل المنادي في الطرق، والإذاعة عن طريق ممثلي السلطات، أو رجال الدين من منابر المساجد وفي غيرها من أماكن العبادة، وخاصة في أوقات الصلوات الجامعة [53].

والواقع أن الحملة لم تقض تماما على تلك الوسائل التقليدية القديمة، وإنما استعانت بها كذلك وخاصة في القرى، ولقد سجل ذلك في أكثر من موضع المؤرخ المعروف عبد الرحمن الجبرتي [54].

ومما يجدر ذكره أن العلماء الذين وفدوا إلى مصر مع الحملة، كانوا ينتمون إلى هيئتين منفصلتين كان لكل منهما قوامها الخاص بها، ولا يربط بينهما سوى صلة العلم وتضافر الجهود العلمية فحسب، وما (لجنة العلوم

والفنون) و (المجمع العلمي المصري)، أما الأولى فكانت تلك التي تألفت في فرنسا كجزء من الحملة الذاهبة إلى مصر، وأما الثانية هيئة (المجمع العلمي) فكانت تلك التي تمّ تشكيلها في مصر بعد أن دخل نابليون القاهرة. فقد صدر قرار من حكومة الإدارة في 16 / 3 / 1798 يطلب إلى وزير الداخلية أن يضع تحت تصرف نابليون بونابرت المهندسين والفنانين وغيرهم من أعضاء الهيئات التي تخضع لإشراف وزارة الداخلية، وكذلك مختلف الأشياء التي يريدها بونابرت لحملته [55].

وهكذا عاش العلماء في مصر عيشة دأب وبحث وتنقيب، وانتشر أفرادهم وجماعاتهم في طول البلاد وعرضها يفحصون ويكشفون [56]،

ولكن ماذا كان موقف (العلماء) المصريين ؟

يقول بونابرت في مذكراته إنه لكي يسوس (هؤلاء الناس-أي المصريين- لا بد من وسطاء يسعون بيننا وبينهم، وكان لا بد أن نقيم عليهم رؤساء وإلا أقاموا رؤساءهم بأنفسهم، وقد فضل العلماء وفقهاء الشريعة لأنهم-أولا- كانوا كذلك-أي رؤساءهم بطبيعتهم-وثانيا-لأنهم كانوا مفسري القرآن. ومعروف أن أكبر العقبات تنشأ عن أفكار دينية، وثالثا لأن للعلماء خلقا لينا، ولأنهم-دون نزاع-أكثر أهل البلاد فضيلة، لا يعرفون كيف يركبون حصانا، ولا قبل لهم بأي عمل حربي، وقد أفدت منهم كثيرا، واتّخذت منهم سبيلا للتفاهم مع الشعب [57].

مسالك الثقافة الغربية إلى الفكر العربي.

وإذا كنا نستخدم هنا مصطلح (الثقافة الغربية) فإننا لا نقصره كما جرت عادة كثيرين على غرب أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، وإنما نقصد به أوروبا شرقها وغربها، وكذلك أمريكا واضعين في الإعتبار بطبيعة الحال أن غرب أوروبا والولايات المتحدة يستأثران بالكم الأكبر من الدراسة اتساقا مع حركة التاريخ-كما سنكشف عنها-التي تؤكد على أنهما مصدرا (التأثير) الأكبر والأقدم والأخطر.

كذلك فان حديثنا إذا كان سيتناول (الفكر العربي) في كليته من حيث خضوعه لمؤثرات الثقافة الغربية، فإن ذلك إنما يعكس مسلمة رئيسة تقوم عليها هذه الدراسة، وهي أن الفكر التربوي إن هو إلا شريحة من هذا

الفكر (الأب)، وبالتالي فإن معظم ما خضع له هذا المصدر الرئيس خضع له بالتالي ذاك القطاع التربوي، وإذا ما حدث اختلاف، فإنما هو في الدرجة، وفي سعة الإنتشار أو التأثر.

ولعلنا بعد هذا نستطيع أن نجمل المسالك التي انتقلت عن طريقها المؤثرات الأجنبية الغربية إلى فكرنا العربي بصفة عامة، والتربوي بصفة خاصة من الدروب الآتية، والتي تتفاوت أهمية وقوة وفاعلية باختلاف الزمان والمكان والقوة المؤثرة والأهداف المطلوب تحقيقها عن طريقها.

ا- التبشير: ونحن إذ نشدد النكير على (التبشير) فلأنه كان (حصان طروادة) للإستعمار،ولو كان خالصا لوجه الله والدين ما كنا نقف منه هذا الموقف. يقول (غاردنر): «إن القوة التي تكمن في الإسلام هي التي تخيف أوروبا، ويحاول المبشرون أن يروا العداوة بين الإسلام والغرب دينية، ولكن الحقيقة لا تلبث أن تظهر في فلتات لسانهم فإذا هي سياسية»[58].

وكان القس «زويمر» رئيس إرسالية التبشير العربية في البحرين أول من ابتكر فكرة عقد مؤتمر عام يجمع إرساليات التبشير البروتستانتية، وعقد مؤتمرا بالفعل في (4 / 4 / 1956) بالقاهرة، وقد صنف هذا المبشر كتابا جمع فيه بعض تقارير عن التبشير وسماه (العالم الإسلامي اليوم)، وجاء في هذا الكتاب قول سكرتير المؤتمر إن الخطة العدائية التي انتهجها الشبان المسلمون المتعلمون اضطرت المبشرين في القطر المصري إلى محاولة إعادة ثقة الشبان المسلمين بهم، فصار هؤلاء المبشرون يلقون محاضرات في موضوعات اجتماعية وخلقية وتاريخية لا يستطردون فيها إلى مباحث الدين، رغبة في جذب قلوب المسلمين إليهم. وأنشؤوا بعد ذلك في القاهرة مجلة أسبوعية اسمها (الشرق والغرب) افتتحوا بها بابا غير ديني يبحثون فيه الشؤون الإجتماعية والتاريخية، وأسسوا أيضا مكتبة لبيع الكتب بأثمان قليلة، والغرض من ذلك استجلاب الزبائن ومحادثتهم في أثناء البيع.

وقد بدأت الإرساليات التبشيرية تفد إلى بلاد الشام في القرن السابع عشر، وفي عام 1847 أنشأ المبشرون البروتستانت (الجمعية السورية) في بيروت لغرض نشر العلوم وترقية الفنون بين العرب. وكان من أعضائها البارزين ناصيف اليازجي، والمعلم بطرس البستاني، والدكتور ميخائيل مشاقة، وميخائيل مدور ونعمة ثابت وأنطونيوس الأميوني، ومن الأجانب

القس عالي سميث والدكتور فاندابك والقس طومسون، والمستشرق منصور كرلتي، والدكتور يوحنا، ورثبات وتشرشل. وفي عام 1852 أصدرت هذه الجمعية مجلة تحمل أسمها، وعهد إلى المعلم بطرس البستاني بتحريرها[59] .

وفي سنة 1857 أنشئت الجمعية العلمية السورية على غرار الجمعية السورية، واختلفت عنها بأنها كانت خليطا من المسلمين والمسيحيين، وظلت عاملة حتى عام 1868، وحصلت على اعتراف الدولة العثمانية الرسمي بها [60].

وشهدت الجزيرة العربية نشاطا خطيرا للإرسالية الأمريكية العربية. وهي إرسالية بروتستانتية قام بتشكيلها الدكتور لانسنج Lansing الذي كان والده نفسه مبشرا في سوريا لمدة طويلة في النصف الأول من القرن التاسع عشر، ولانسنج هذا كان أستاذ اللغة العربية في معهد اللاهوت في (نيو برونسوك) New Brunswick في ولاية نيوجرسي الأمريكية، وبدأت الإرسالية نشاطها الفعلي سنة 1889 [61].

وأقامت الإرسالية عدة (محطات)، أولها في البصرة بالعراق التي أصبحت في السنوات التالية مركزا وقاعدة لعملياتهم في منطقة الخليج العربي. وعند استقرار أوضاع الإرسالية في البصرة رأى المبشرون أن الوقت قد حان لافتتاح محطة جديدة في الخليج ووقع اختيارهم على البحرين، وكان ذلك سنة 1892، واستطاعت في السنة التالية أن تنشئ مستشفى ومدرسة. ثم تحركت الإرسالية بعد ذلك لإقامة محطة أخرى في مسقط تعتبر موقعا حساسا إذ كانت تسيطر على الطرف الجنوبي للخليج العربي، وكان التبشير في تلك المنطقة بالذات على درجة كبيرة من الأهمية للدور التاريخي الذي لعبه العمانيون في شرق أفريقيا [62].وبعد ذلك انتقلوا لافتتاح مركز آخر في الكويت.. . إلى غير ذلك من محطات ومراكز.

وبعد خمس وثمانين سنة من النشاط المتواصل للإرسالية العربية الأمريكية في الخليج العربي اتخذ مؤتمر الكنيسة الإصلاحية المنعقد في شهر مارس سنة 1973 قرارا بوضع حد لعمل الإرسالية العربية الأمريكية والمؤسسات التابعة لها. ومنذ ذلك التاريخ والإرسالية مغلقة رسميا وصارت كل واحدة من مؤسساتها تدار محليا، وأصبحت علاقتها بالكنيسة الإصلاحية مجرد علاقة أدبية [63].

2- دور النشر: والملاحظة الأساسية التي تبرز أمامنا هنا هي أن الدول الكبرى إذ تنشئ في البلاد العربية مراكز لنشر ثقافتها وعلومها، فإن الطابع الغالب يكون سياسيا، وإن تغلف بغلاف من الرغبة المعلنة في توسيع دائرة الثقافة وتبادل المعلومات. وربما يكون من العسير علينا تتبع الأمثلة على ذلك، ومن هنا فسوف نكتفي بمثال واحد لمؤسسة للنشر كان لها دور خطير في ثقافتنا المعاصرة وخاصة في مجال الفكر التربوي، وذلك نظرا للكم الكبير من الكتب التربوية التي نشرتها، ولذلك التعاون الوثيق الذي تم بينها وبين القيادات المسؤولة عن التعليم.

فقد ابتدأت) مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر القاهرة-نيويورك (، وهي المؤسسة التي ظلت تطالعنا يوميا بإعلاناتها عن الكتب الهامة جدا «كتب لا بد أن تقرأ»، نشاطها الثقافي بالقاهرة منذ سنة 1953، ذلك تنفيذا لاتفاقية التبادل الثقافي بين الحكومة المصرية وأمريكا، وأخذت مؤسسة فرانكلين بنيويورك على عاتقها تنفيذ عملية التبادل الثقافي هذه، على أن تضطلع بمهمة (نقل أمهات الكتب الأمريكية) إلى اللغة العربية، واقترح عليها بعض المثقفين ممن استشارتهم هذه المؤسسة حينذاك ألا تكتفي بنقل الكتب الأمريكية فقط، بل يحسن أن تنقل إلى العربية أمهات الكتب الإنسانية والعالمية أيا كانت.ولكن المؤسسة كانت تعرف تماما الغاية التي تعمل من أجلها وهي نشر كل ما هو أمريكي أو يعبر عن وجهة نظرهم فقط أولا وقبل كل شيء، وضربت بهذه النصيحة وأمثالها عرض الحائط أو عرض البحر [64].

وكان المفروض أيضا أن تساعد هذه المؤسسة أيضا على نقل أمهات الكتب العربية إلى اللغة الإنجليزية، ولكن ذلك لم يوضع قط موضع التنفيذ الجاد لأن المقصود فقط هو التسلل إلى الثقافة العربية كهدف مرحلي من أهداف نشر هذه المؤسسة للثقافة، هدف غايته البعيدة احتواء الثقافة العربية وطبعها بطابع معين.

وقد كانت المبادئ المعلنة والمدعاة محاولة للتغلب على ما ووجهت به المؤسسة من كشف لحقيقتها كمؤسسة تروج بيننا فكرا غير قومي في أحسن حالاته، واستطاع أن يجعل من هؤلاء الخبراء والمستشارين من العلماء العرب متحدثين باسم المؤسسة بل ومدافعين عنها، وأن يجعل المؤسسة

تتولى تنفيذ «مشروع» الكتب الدراسية والمراجع الأمريكية المترجمة «لحساب وزارة التربية والتعليم في مصر» تنفيذا للتشريع الأمريكي الذي يجيز استخدام جزء من فائض ثمن الأغذية التي تبيعها أمريكا في الأغراض الثقافية والتعليمية حتى وصل الأمر أن توزع المؤسسة على المدارس-من كتاب واحد-عدة آلاف من النسخ.. . بالمجان (65).

وعندما يتحدث وكلاء وزارة التربية والتعليم في مصر في الفترة المشار إليها مثلا، وأساتذة في معاهد المعلمين، وكلية التربية، وكبار المديرين عن هذه المؤسسة، ويحثون المعلمين العرب على قراءة هذه الكتب والإستفادة منها، وعندما يشيدون بجهود هذه المؤسسة الثقافية، فإنما يستغلون أسوأ استغلال وأبشعه عملهم ووظائفهم الإشرافية والقيادية، وسلطتهم في الدعاية لمؤسسة أجنبية، وفي العمل على تكوين الولاء لها لدى المواطنين من مرؤوسيهم، وهم يساعدون بذلك على تنمية الثقة لديهم في هذه الكتب وفي (الثقافة) التي تقدمها، ويعملون بذلك على أن ينزعوا منهم الموقف النقدي إزاء ما يقرؤون-أي الموقف الذي ينبغي أن يعود المعلمون قراءهم عليه-وبالتالي يسلمون بصحة ما يقرؤون وتبنيه، ولا يتخذون موقفا مستقلا في ثقافتهم (66).

3- المدارس الأجنبية: والكم الأكبر من المدارس الأجنبية، التي أنشئت في أرجاء العالم العربي، كانت تقيمه الإرساليات التبشيرية، فضلا عن القوى السياسية المختلفة. والحق أن الدول الغربية ما طمحت إلى الاستيلاء على بلد، أو إقليم من قارة أفريقيا، أو من الشرق عموما إلا وسبقت إليها بافتتاح المدارس، ومن ثم تتخلق بأخلاقهم ليمهدوا لها طريق الإفتتاح والإستعمار علما منها بأن مأمورية هؤلاء المعلمين ليست عبارة عن بث أخلاق وعوائد وتعاليم دينية كانت أو فنية، وهم إذا دخلوا قرية وظهروا بهذا المظهر لا يلاقون معارضة أو ممانعة لأن حجتهم نشر العلم والتهذيب، ورفع لواء التمدن، ومتى تأسست المدارس الأجنبية وفتحت أبوابها للراغبين استأثر بالتعليم فيها رجالها القادمون لهذه الغاية (67).

ولا نستطيع أن ننكر في أن هذه المدارس قد أخرجت عددا من الخريجين العرب الذين يتقنون اللغات الأجنبية، وخاصة اللغتين الإنجليزية والفرنسية ويجيدون التحدث بهما وكتابتهما. غير أن هذه المدارس كانت تشكل الشباب

العربي تشكيلا يناسب اتجاهاتها وأغراضها سواء أكانت دينية، اجتماعية أم سياسية، وتوجه تفكيرهم الوجهة التي ترغب فيها. فقد كانت بعض الكتب الدراسية التي تفرضها بعض هذه المدارس على تلاميذها موضوعة بطريقة استعمارية لا تتمشى مع الإتجاهات القومية العربية. والثابت مما وجد من كتب في مكتبات هذه المدارس أن كل نوع من أنواع التعليم يتبع دولة معينة لها مصالح خاصة في البلد العربي، كان يقوم بدعاية واسعة لتلك الدولة وكانت الكتب التي تعطى لتلاميذ هذا النوع من التعليم تشمل تمجيدا لتلك الدولة. وشملت بعض الكتب أفكارا كان لها أثرها السيئ على تلاميذ هذه المدارس، فالفكرة التي كانت توجد في كتب المدارس الأجنبة في مصر أن مصر بلد زراعي، وليس بلدا صناعيا، رسبت في أذهان كثيرين هي عجز مصر عن أن تنهض نهضة صناعية. كذلك الأفكار الإستعمارية التي كانت توضع في تلك الكتب لبث الفرقة بين أبناء الوطن العربي، وتمجيد الإستعمار والمستعمرين، ودراسة تاريخهم بشكل يمجدهم ويضع بين يدي التلاميذ صورة واضحة عن تفوقهم المادي والعلمي والأدبي، هذا مع إغفال تاريخ العرب وعظمة المنطقة وثروتها وحضارتها الأصيلة [68].

أما من الناحية الإجتماعية،فإن تنوع التعليم-رغم أنه مرغوب فيه-وتنوع الثقافات المختلفة المتعددة في التعليم الأجنبي، قد أثر على الأسر العربية التي توفد أبناءها وبناتها إلى هذه المدارس، فقد نجد في المنزل الواحد أن الأم ذات ثقافة أمريكية، والأب ذو ثقافة عربية، والابنة ذات ثقافة فرنسية، والابن ذو ثقافة إنجليزية. وعلى المستوى القومي نجد هناك من يتشيعون للثقافة الفرنسية، ومن يتشيعون للأمريكية، أو الإنجليزية، أو الألمانية، ولكل منهم تفكيره الخاص واتجاهه الخاص. وبدهي أن يخفا من ذلك تعارض كل هذه الثقافات والإتجاهات والعادات في الأسرة [69].

فإذا ما أردنا الوقوف على أمثلة من الجهود الأجنبية في إنشاء المدارس، فسنجد أن مدرسة عينطورة أقدم مدارس الإرساليات في لبنان إذ أنشئت عام 1834 من قبل المبشرين العازاريين. وبعد ذلك بعام أنشأ القس وليم طومسون الأمريكي مدرسة في بيروت، وأقام الدكتور كرنيليوس فانديك مدرسة عالية في عبيه-لبنان. وفي عام 1847 أنشأ المبشرون البروتستانت (الكلية السورية) التي كانت تدرس العلوم باللغة العربية في بداية عهدها[70].

وبعد حوادث الفتنة الأهلية السورية سنة 1860، أخذ المبشرون ينشئون المدارس والكليات الكبرى، ففي سنة 1860 أنشأت السيدة بوين طومسون (الكلية الإنجيلية الأمريكانية للبنات). وفي سنة 1861 أنشئت (الكلية الإنجليزية للبنات). وفي سنة 1865 تأسست المدرسة البطريركية للروم الكاثوليك، ثم مدرسة الثلاثة أقمار للروم الأرثوذكس في سوق الغرب، ونقلت هذه عام 1866 إلى بيروت، وأنشأ المطران السيد يوسف الدبس مدرسة (الحكمة) للطائفة المارونية سنة 1865 كما أنشأ المرسلون الأمريكان (الكلية الأمريكية) في بيروت سنة 1866 بفضل مساعي دانيال بلس أول رئيس للكلية، وأسس الآباء اليسوعيون (الكلية اليسوعية) في غزير ثم نقلت إلى بيروت سنة 1874 وكانت تنفق عليها الحكومة الفرنسية [71].

والتعليم المدرسي والتربية الأخلاقية اللذان يعني بهما المبشرون قد أسفرا عن نتائج خطيرة وأثمرا ثمرات ملحوظة في الأطفال والمراهقين على حد سواء.يقول القس (زويمر)، الذي بذل جهودا كبيرة في نشر التعليم الأجنبي في الجزيرة العربية، إنه جمع تلاميذه المسلمين مرة ووضع بين أيديهم كرة تمثل الكرة الأرضية، ثم حول عليها نورا قويا، وبرهن لهم بذلك على أن الأمر بصيام شهر رمضان ليس آتيا من عند الله لأنه يتعذر أداء هذه الفريضة في بعض البلاد[72].

وقد بدأت الخدمة التعليمية للإرسالية الأمريكية العربية في البحرين في نفس الوقت الذي بدأت فيه الخدمة الطبية فيها، وكانت أول مدرسة للتعليم الحديث على النظام الغربي أنشئت هناك هي المدرسة التي أقامتها الإرسالية سنة 1893، والتي افتتحتها السيدة س. زويمر S. Zwemer وكانت هذه المدرسة هي الأولى من نوعها في منطقة الخليج العربي وليس في البحرين وحدها [73].

وكان الآباء قلقين على أبنائهم خشية أن يتحولوا عن دينهم، وكان المنهج التعليمي يتألف من اللغة الإنجليزية، الكتاب المقدس، الحساب، اللغة العربية، وفي مقابلة صحفية مع السيد ناصيف وهو أحد مدرسي الإرسالية القدامى ذكر أن موضوعات الدراسة كانت هكذا وأضاف إليها: الحساب، الجغرافيا، التاريخ. وحول طبيعة هذه الدراسة تحدث السيد أحمد إبراهيم أحد قدامى تلاميذ الإرسالية في البحرين فقال: «لقد كانت الدراسة اليومية تبدأ عادة

بالصلاة المسيحية وقراءة من الإنجيل. والواقع أننا رغم صغر سننا كنا نناقش مدرسينا في ديننا حيث إننا قد تعلمنا الدين الإسلامي في البيت، وكانت القاعدة الدينية لدينا متينة، فكان من الصعوبة التأثير علينا دينيا »[74].

وكانت الجامعة الأمريكية في بيروت نموذجا فريدا، فهي المركز الرئيسي للإشعاع الفكري الغربي بصفة عامة، والأمريكي بصفة خاصة، خاصة وأن الأغلبية الساحقة من طلبتها عرب.وسجل التاريخ حقيقة فاجعة وهي أن ثلاثة أجيال من المفكرين والأدباء العرب على الأقل، تلقوا العلم في رحاب هذه الجامعة، فأثمرت فيهم أخطر ثمار الأيديولوجيا الغربية، فليست مصادفة على الإطلاق أن تكون منابر (الحرية الليبرالية)، و (الإقتصاد الحرّ) و (الرأسمالية الشعبية)، و(الأدب غير الملتزم)، و(القوميات الإقليمية الشوفينية) وغيرها من الشعارات والمناهج المعادية لتقدم الوطن العربي وتطوره هي المنابر المدعمة بأموال (فورد)،و(روكفلر)، و(العلماء العرب) من مثقفي الجامعة الأمريكية في لبنان [75].

وهناك دراسة خطيرة نشرتها مجلة (ميدل إيست جورنال) المجلد 36/ جـ 4 / 1982 أجراها أستاذ للعلوم السياسية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة خلال العام 81/ 1982 حول الإتجاهات السياسية لطلاب الجامعة الذين يلاحظ أنهم في الغالب أبناء (الصفوة) في مصر، ونؤكد النتائج على الأثر الخطير لمثل هذه الجامعة على اتجاهات الطلاب الذين يتولون في أغلب الأحوال وبحكم مواقعهم الطبقية الممتازة-مناصب قيادية-[76].

فحين سألهم أيا من الآتي تعتبره شخصيتك السياسية، بمعنى لأي مجتمع تنتمي ؟

كانت إجاباتهم : مصري (3, 70٪) عربي (11٪) مسلم (6, 9٪)

وحين سألهم إذا أعطيت الحرية لتختار جنسيتك، ما هو البلد الذي يمكن أن تختاره ؟

أجابوا: مصر [74]٪، الولايات المتحدة (35٪)، العالم العربي (3, 6٪).-

وعندما سألهم أيا من الآتي يصف بصدق شخصية مصر السياسية ؟

أجابوا :x مصر قلب الأمة العربية (8, 5 ٪)

X مصر جزء من الحضارة الغربية وعالم البحر المتوسط (9, 3٪)

X مصر أرض الفراعنة (9, 53٪).

وعندما سألهم هل مصر تنتمي إلى العالم العربي أجاب بالرفض (9 ,28٪)

وحين سألهم هل على مصر التزامات تجاه العالم العربي، أجاب بالموافقة (7 ,28 ٪)

ويؤكد الباحث الأمريكي على أن عملية التغريب قد تركت آثارا بالغة على طبقة الإنتماء التي تميز هذه النخبة وأبناءها، حيث يلاحظ أن 66٪ من أبناء النخبة من طلاب الجامعة الأمريكية قد فضلوا العمل بعد التخرج خارج مصر، وأن 13 ٪فقط هم الذين قبلوا العمل بداخلها، ولكن بمواصفات وشروط محددة ! !

4- البعثات. لا شك في أن إرسال طلاب من الدول العربية إلى الدول الغربية ليستمروا هناك سنوات عدة لا تقل عن أربع سنوات على وجه التقريب لـ «التتلمذ» على أيدي الأساتذة الغربيين في مختلف العلوم والفنون في معاهد أكاديمية مخصصة للتعليم والبحث.. هو في اعتقادنا-أقوى وأرسخ المسالك التي عبرت من خلالها المؤثرات الأجنبية إلى الثقافة العربية.

وقد ابتدأ محمد علي يرسل الطلبة المصريين إلى أوروبا حوالي سنة 1813 وما بعدها. وأول بلاد اتجه إليها فكره، هو إيطاليا لدرس الفنون العسكرية، وبناء السفن وغير ذلك من الفنون. أما أول بعثة علمية كبرى فقد أرسلت إلى فرنسا في يوليه سنة 1826، وأخذ أعضاؤها ينتظمون في سلك المدارس الفرنسية ويتلقون العلوم والفنون بإشراف المسيو جومار [77].

وعندما سافر رفاعة الطهطاوي إلى باريس رأى من حضارة الغرب ما ارتفع به الغرب على سائر الأمصار، فأخذ يحث «ديار الإسلام على البحث عن العلوم البرانية والفنون والصنائع، فإن كمال ذلك ببلاد الإفرنج أمر ثابت شائع. والحق أن يتبع، ولعمر الله إنني مدة إقامتي بهذه البلاد في حسرة على تمتعها بذلك وخلو ممالك الإسلام منه»[78].

وقد قويت شوكة الإفرنج ببراعتهم، وتدبيرهم بل وعدلهم ومعرفتهم في الحروب وتنوعهم واختراعهم فيها، ولولا أن الإسلام منصور، بقدرة الله سبحانه وتعالى لكان، كلا شيء، بالنسبة لقوتهم وسوادهم وثروتهم وبراعتهم.»

فالرجل يؤمن بتفوق الغرب، ويدرك أسباب تفوقه، ويحث بني وطنه على تلمسه والسعي إليه .وعلى أهل العلم «حث جميع الناس على الإشتغال

بالعلوم والفنون الصنائع النافعة»، فأخذ يعلم ويبشر بالعلم ويدعو إليه، بعد أن أدرك أن تفوق الغرب على الشرق هو في تقدمه وتفوقه في مضمار العلوم والفنون والصنائع أو ما أسماها «العلوم الحكمية»[79].

وتوفيق الحكيم يكتب لنا نصا هاما يصور فيه الأثر الأوروبي عليه بأنه (إعصار)، وهو تشبيه حقيقي وتصوير دقيق، وهو مجرد مثال حدث لغيره مثل ما حدث له من طلاب العلم العرب الذين ذهبوا إلى الغرب، لكن (روح الفنان) و (أسلوب الأديب) مكّناه من أن يصور ويرسم بصدق تعبير.

فهو كان يريد دراسة الدكتوراه في بداية الأمر في الحقوق، فأخذ يدرس الإقتصاد السياسي، والتشريع الصناعي، وتاريخ المذاهب الإقتصادية من أرسطو حتى كارل ماركس. وقد جره أرسطو إلى دراسة الفلسفة اليونانية، وكارل ماركس إلى هيجل والفلسفة اليونانية. وكان التركيز-فيما يقول-في ذلك الوقت على ماركس بالذات، للحدث العظيم الذي شغل أوروبا وقتئذ، وهو ثورة روسيا واهتمام مفكري العالم بهذه التجربة الإنسانية الحية، وما تحمل في طياتها من آمال [80]. ثم يقول بعد تعداد لبعض الكتب التي قرأها ودرسها: « .. ولكن الذي حدث في عقلي كان شيئا مخيفا، فكأني فتحت نافذة في رأس هب منها إعصار هائل قلب كل شيء»...

ويذهب إلى صديق له وبطرح سؤالا خطيرا :«أجبني حالا: هل تؤمن حقا بالجنة والنار ؟» ويدهش الصديق من التساؤل فيرد الحكيم: «إننا في مرحلة يجب أن نطرح فيها كل شيء على العقل ليطمئن منا القلب»[81]. ثم يذكر مرة أخرى:

« ..ولكني كنت في بيئة تفكير، ولأول مرة أشعر بشيء خطير حدث في حياتي، هذا الإنتقال السريع من عصر إلى عصر. كنت كسمكة النيل الهادئ، خرجت فجأة إلى موج تبرق فيه الأفكار وترعد، وتتخذ فيه العقول صورة الخيول، تركض ركضا في كل حلبة من حلبات النشاط الإنساني، كل حاجز تتخطاه، وكل عقبة تقفز من فوقها، والركود عندها هو الموت.. إذن كنا أمواتا ونحن لا نشعر، وأحسست بالعقل يتحرك كالهر حديث العهد بالجري، فرح بحركة سيقانه يشب عليها، ويحاول الجري مع الخيول»[28].

ووسط عديد من المؤثرات، نجد طه حسين يقع أسير ما تخلفه الحروب من احباطات، فقد ما صادفته الحرب العالمية الأولى في فرنسا فيذكر

«محت الحرب من نفسي كل ثقة، وأزالت عنها كل يقين، وأهدرت فيها كل قيمة للعمل والأمل والحياة، فأنا أحيا لغير شيء، أو قل إني لا أحيا، وإنما أنتظر شيئا مجهولا»[83].

لكنه لا ينسى أن يزج بتلك التربية (الجاهلة) التي أحاطت به في طفولته نتاج ثقافة متخلفة وبيئة متردية..«فأشعر بأن نشأتي في مصر هي التي دفعتني إلى هذا كله دفعا، وفرضت هذا كله علي فرضا، لأني لم أنشأ نشأة منظمة ولم تسيطر على تربيتي وتعليمي أصول مستقيمة مقررة، وإنما كانت حياتي مضطربة كلها أشد الإضطراب تدفعني إلى يمين وتدفعني إلى شمال، وتقف بي أحيانا بين ذلك»[84].

وكان للإرتباط بالثقافة الفرنسية أثره بعد عودة طه حسين إلى وطنه سنة 1919 حيث ارتبط بصداقة الكثير من المفكرين المعاصرين، مثل (أندريه جيد)، و(ماسينيون)، و(سارتر)، و(بول فاليري). وقد حاول أن يؤرخ للأدب الفرنسي في بعض كتبه. وله عديد من المقالات يدرس فيها البيئة الفرنسية والشعراء والفلاسفة الفرنسيين، ويترجم بعض القصص والروايات الفرنسية. وحين عين عميدا لكلية الآداب، أنشأ قسما جديدا للدراسات الفرنسية على غرار الأقسام في جامعة السوربون، وأتى بكبار الأساتذة الفرنسيين وشجع توجيه البعثات إلى فرنسا.

وتمثل الثقافة الفرنسية عند طه حسين نموذجا، رائعا وصورة حية، وامتدادا للثقافة اليونانية في تطور العقل البشري وأثره العظيم في كل عصر. ويقف طه حسين عند الثقافة الفرنسية في عصر النهضة وأول العصر الحديث بنوع خاص لأنها كانت «معتدلة وحريصة على ألا تقيد المؤلف إلا بمقدار حرصها على أن تلائم بين ما تنتج على ما فيه من التجديد، وبين ما هو قائم من النظام والتجديد» لأن الأمة الفرنسية المتأثرة بالطبيعة اللاتينية، والمتأثرة بطبيعة هذه الحضارة، حضارة البحر المتوسط، قريبة في عقلها من اليونانية واللاتينية [85].

ويبدي لويس عوض إعجابا شديدا بنمط العلاقات بين الجنسين الذي رآه في إنجلترا، وكتب عنه باللهجة العامية زوايا ذكرياته أيام البعثة، ويذكره هذا بالوضع في مصر التي ينتقد ما سماه بالكبت الجنسي الشائع «جنسية بتنخرف عقولنا، وبتطفح الجلد زي الدمامل. شوفوا الكبت عمل فينا أيه..

تشوفه ف الفشر الجنسي اللي بتسمعه من أصحابك.. . كما أني أقدر أشوفه ف الكسل الفكري الملازم لأكثر المتعلمين وفي القلق اللي اتملك الناس، وف التفكير غير المنظم عند أغلب الشبان.. طبقة الأفندية ف مصر دي مش طبقة، دي مجموعة من العقد النفسية اللي مفيش أمل فيها إلا بتوجيه جنسي جديد أساسه الحرية المعتدلة والإطلاق اللي مبني على فهم صحيح»[86].

وكتابة لويس عوض مثل هذا الكتاب باللهجة العامية مظهر واضح (إقليمية) خطيرة حاولت أن تعزل مصر عن إطارها العربي.

5- وسائل الإعلام: في سنة 1812 اتخذ المبشرون الأمريكيون جزيرة مالطة قاعدة لنشاطهم في الشرق الأوسط، ولما كانت الطباعة وسيلة للدعاية لا يمكن الإستغناء عنها، فقد قرر مجلس الإرسالية في أمريكا تأسيس مطبعة في تلك الجزيرة لتعني بنشر الكتب والكراسات للتبشير بدين المسيح حسب المذهب البروتستانتي، واستمرت المطبعة في عملها اثنتي عشرة سنة أخرجت خلالها 350 ألف نسخة من كتب وكراريس، ثم نقل القسم العربي إلى بيروت سنة 1834[87].

كان المبشرون الأمريكيون أو البروتستانت يذرعون لبنان طولا وعرضا يوزعون منشوراتهم ويؤسسون المدارس لجذب الناس، ومن هنا كان على اليسوعيين الكاثوليك أن يفعلوا على الأقل مثلما يفعل منافسوهم، فقاموا يواجهون الدعاية بالدعاية. ولما كانت الدعاية لا تستقيم إلا بمطبعة فقد أنشؤوا هم الآخرون سنة 1848 مطبعة كانت إيذانا ببداية نهر جديد لإغراق المنطقة بسيل من المطبوعات بالثقافة الغربية من خلال اتجاهاتها[88].

وشهدت المرحلة التي تلت انعقاد المؤتمر الصهيوني الأول في بال سنة 1897 ظهور نوعين من الصحف. اليهودية في مصر: أولهما الصهيونية التي أصدرتها الهيئات والجمعيات الصهيونية التي تكونت في مصر، وكانت هذه الصحف بمثابة أدوات دعائية لنشر الفكر الصهيوني باللغتين العربية والفرنسية في المجتمع المصري. والنوع الثاني: الصحف اليهودية بمصر وكانت جميعها ذات انتماء صهيوني، ولكن تفاوتت درجات هذا الإنتماء ومستوى التعبير عنه [89].

ولما بدأ الحس القومي العربي يستيقظ في مصر منذ الثلاثينات وأوائل

الأربعينات لجأت الصهيونية إلى وسائل أخرى خفية، فقد فوجئ الرأي العام بصدور مجلة ثقافية ضمت نخبة من كبار المثقفين المصريين بتمويل يهودي صهيوني، وتحمل واجهة حضارية لا تحتمل إثارة الشكوك حول انتمائها أو هويتها الحقيقية. تلك المجلة هي (الكاتب المصري) التي صدرت في أكتوبر سنة 1945 وكان يرأس تحريرها الدكتور طه حسين وقد ضمت طائفة من الكتاب الأوروبيين والأمريكيين إلى جانب الكتاب المصريين أمثال توفيق الحكيم، ولويس عوض، وسهير القلماوي، وحسين فوزي، وفؤاد صروف، ونجيب الهلالي، ويحيى الخشاب، ويحيى حقي، وشوقي ضيف، ومن الملاحظ أن كثيرا من كتابها كانوا لا يتعاطفون بوضوح مع القضية العربية القومية[90].

وكما حدث بالنسبة لمجلة الكاتب المصري في مصر حدث نفس الشيء لمجلة(حوار) التي كانت تصدر في بيروت، ففي العدد الصادر في 28 / 4 / 1966 من جريدة (النيويورك تايمز) الأمريكية ذكر أن هذه المجلة التي ظلت عدة سنوات تنشر لعدد كبير من مثقفي العالم العربي المقالات والدراسات كانت لها علاقة بالمنظمة العالمية لحرية الثقافة، حيث كانت تتولى إصدارها، وأن هذه المنظمة لها صلة بوكالة المخابرات الأمريكية[91].

وكان الدكتور لويس عوض قد حاول طوال سنتي 1964 و 1965 أن يدافع عن (حوار) حين كانت الحملة مستعرة من حولها، إلا أنه بعد جملة التحقيقات التي نشرتها النيويورك تايمز حيث أثارت ضجة عالمية وطيرتها وكالات الأنباء، ونشرت جريدة الأهرام تلخيصا مطولا لها في أكثر من عدد، اضطر إلى أن يهاجمها هو الآخر إلى الحد الذي جعله يطالب في حديث مع مجلة روز اليوسف في عددها الصادر في 15/ 8 / 1966 بمنعها من دخول مصر[92].

وشهدت سوق بيروت سيلا من المجلات الموجهة إلى الأطفال، وصغار الشباب العربي توجههم توجيها سيئا، فإذا كان أطفالنا تستهويهم مغامرات «سوبرمان البطل الجبار»، فليقرؤوا إذن مجلة «سوبرمان» التي تصدر عن شركة المطبوعات المصورة. وإذا كان صبياننا مولعين بمغامرات «الرجل الوطواط باتمان»، فلتصدر لهم مجلة «الوطواط» عن نفس الشركة السابقة. وإذا كان شبابنا مغرما بالعميل السري «جيمس بوند»،فليقرأ بنهم المجلة

المتخصصة جدا «الجواسيس» الصادرة عن دار النشر المتحدة للتأليف والترجمة. ولن نستطيع أن نحصر عدد المجلات (اللبنانية) من حيث المظهر، (الأمريكية) من حيث الجوهر، المجلات التي تسمي نفسها (المغامر)، أو (الأبطال)، أو غير ذلك من الأسماء التي تستهوي أعمار أبنائنا الغضة،وتستهدف تنشئتهم على هذا المثال الذي ترسمه المخابرات الأمريكية(93).

ولعل ما أتاح لهذه المجلات أن تظهر في صورة سيل جارف هو السوق الوطنية تكاد تخلو من مجلات جادة للأطفال.

ومن أهم المجالات الإعلامية السينما، ومن أخطر الكتب التي تكشف عن الدور الأمريكي كتاب كتبه المخرج كامل التلمساني بعنوان (سفير أمريكا بالألوان الطبيعية)، كان مما جاء فيه (94): «أن نصف قرن من تطور صناعة الفيلم الأمريكي، يمثل في نفس الوقت فترة الإستعمارية الأمريكية.. وقد تمشي تطور صناعة السينما الأمريكية مع المصالح الإحتكارية.. فالدعاية للحرب والفتح، وسيادة الجنس الأبيض واضطهاد شعوب المستعمرات.. هذه هي معالم أيديولوجيا السينما الأمريكية».

ومن كلية التربية بالجامعة الأمريكية في القاهرة صدرت مجلة (التربية الحديثة)، واستمرت من سنة 1928 إلى سنة 1972. وطوال الفترة من سنة 1928 إلى سنة 1966 كان يوجهها أمير بقطر، ولعل بعض الأمثلة لسياسة هذا الرجل توضح لنا الدور الذي لعبته هذه المجلة التربوية، فهو قد تلقى دراستيه الإبتدائية والثانوية في كلية الأمريكان بأسيوط حيث كانت الدراسة كلها باللغة الإنجليزية، ثم حصل على الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا بأمريكا، وعين بعد عودته في الجامعة الأمريكية في القاهرة، ثم ظل يترقى إلى أن أصبح عميدا لكلية التربية بها (95).

ونجد أمير بقطر يكتب في هذه المجلة موضوعات مثيرة لم يكن الرأي العام مهيئا لمناقشتها بهذه الصورة التي أثارها لأنها كانت تتعلق بالشذوذ الجنسي، والإنحرافات النفسية والخلقية، وكان أسلوبه يجنح إلى تملق غرائز القراء (مقال أبو الفتوح رضوان).

6- الترجمة: كان التقاء الشرق بالغرب في القرن التاسع عشر سببا في أن يدخل إلى البلاد العربية كثير من مظاهر الحضارة الأوروبية وأدواتها،

وهي أشياء لم يكن للعرب المحدثين سابق اتصال بها، ولا اطلاع عليها ولا استعمالها، ومن هنا اقتضت الضرورة أن يكون لهذه الأشياء الحديثة في المعجم العربي الحديث وفي الإستعمال الشائع ألفاظ عربية أو معربة تحدد معانيها وتدل عليها [96].

والذي حدث في العصر العباسي حدث في البلاد العربية في القرن الماضي، حدث في مصر، وحدث في الشام، وحدث في كل وطن عربي استجدت فيه مظاهر جديدة للإختلاط بالأوروبيين والنقل عنهم.

وقد بدأت حركة الترجمة في بلاد الشام في مطلع القرن التاسع عشر، ولكنها اقتصرت في بادئ الأمر على الكتب الدينية واتخذت طابعا فرديا غير منظم [97].

واعتمد محمد علي على الترجمة وسيلة أساسية في (تحديث) مصر، وكانت الدولة عندما تقرر فتح مدرسة تنقل مناهجها عن مدرسة مماثلة في الخارج، وتحضر مع المناهج مجموعة من الكتب المستخدمة هناك، وتكلف المترجمين ترجمتها لتكون في أيدي الطلاب كخطوة أولى في سبيل إنشاء المدرسة. وهكذا نشأت حركة ترجمة لم يكن هدفها ترجمة الكتاب، أي كتاب، وإنما كان هدفها ترجمة الكتب المدرسية بالذات، فقد نشأت حركة ترجمة للكتب لا من حيث هي معرفة كما حدث في المجتمع العربي في صدر الإسلام، ولكن طلبا لوسيلة تنشئ جيلا جديدا من شباب الأمة، ولذلك انصبت حركة الترجمة حول الكتاب المدرسي [98].

وكان محمد علي يرى أن أول واجب على أعضاء البعثات هو ترجمة كتب العلوم التي درسوها في أوروبا، فكان أول عمل يسند إليهم هو إمدادهم بالكتب والتنبيه عليهم بسرعة ترجمتها. كانت الحكومة تعلق على أعمال الترجمة أهمية كبرى لكي تظفر بأكبر عدد من الكتب المترجمة في أقل زمن حتى أصبحت الترجمة تشغل الموظفين عن أعمالهم، ثم ظهر أن بعض المترجمين لم يكن لهم حظ من حذق اللغات الأجنبية والعربية، والقدرة على التحرير والكتابة ما يمكّنهم من ترجمة ما عهد به إليهم ترجمة صحيحة، فدعا ذلك إلى التفكير في حل يخفف عن أعضاء البعثات هذا العبء، ويضمن وجود طبقة من العلماء والأكفاء في الآداب العربية وفي آداب اللغات الأجنبية، ليضطلعوا بمهمة تعريب الكتب الإفرنجية، وليكونوا صلة

بين الثقافتين العربية والغربية، وينهضوا بالأداة الحكومية فيما يعهد به إليهم من المناصب [99].

وكان أن عرض رفاعة الطهطاوي على محمد علي أن يؤسس مدرسة ألسن سميت عند إنشائها سنة 1835 مدرسة المترجمين، ثم غير اسمها فصار مدرسة الألسن، وأصبح الغرض منها تخريج مترجمين.

وقد بذل الطهطاوي نفسه جهودا كبيرة في ترجمة عديد من الكتب الفرنسية إلى اللغة العربية.

واعتبر المفكرون الذين ظهروا فيما بعد أن الترجمة جزء أساسي من رسالة المفكر لأمته وتلاميذه، ودعما لأفكاره التي ينادي بها، وهي واجب على كل قادر عليها في عصر اليقظة والنهوض، فالحضارة تراث الإنسانية الباهر تضيف إليه كل يوم جديدا، وتطوره كل يوم إلى الغاية المرجوة من كمال الحياة، غير أن بعض الأمم تسبق غيرها في مضمار التقدم والإرتقاء، وعلى الأمم التي تخلفت أن تلحق بالسابق منها في هذا المضمار، والترجمة وسيلة أساسية لتحقيق هذا الغرض. ورأى واحد مثل أحمد لطفي السيد أن الترجمة أنفع من التأليف في بداية النهضة، فالتأليف لا بد من أن يستند إلى فكر ومعرفة، وما من سبيل إليهما في مراحلهما المتقدمة في بداية النهضة، إلا عند الأمم السابقة إلى الحضارة والتمدين لا أن يكون إحياء للماضي. ومهما يكن في الماضي من حياة وغناء فليس هناك غنى عن متابعة التطور والتقدم، وإلا وقف العقل البشري عند حدود القديم وحده مما ينتهي به إلى الجمود [101].من هنا قام مفكرنا بترجمة بعض كتب أرسطو.

ومن أهم المترجمين في أواخر القرن التاسع عشر فتحي زغلول، شقيق الزعيم المعروف سعد زغلول، الذي ترجم (سر تطور الأمم) لجوستاف لوبون، و(روح الإجتماع) له أيضا، وأصدر ترجمة (سر تقدم الإنجليز السكسون) لريمون ديمولان، وغير هذا وذاك.

وبعد الحرب العالمية الثانية وبروز الولايات المتحدة قوة عظمى تريد أن تخلف الإستعمار القديم الممثل في إنجلترا وفرنسا وألمانيا، بدأت تساعد وتغذي عملية ترجمة لعدد ضخم من الكتب الأمريكية، وحظي ميدان التربية والتعليم بالعناية الكبرى لما هو معروف من خطورة العملية التربوية كعملية

تشكيل وتكوين الإنسان، وكانت مؤسسة فرانكلين هي الوسيط الأساسي، حيث عمدت إلى إشراك عدد كبير من قيادات تعليمية حتى تيسر لها نشر هذه الترجمات في مختلف المدارس.

وحظي جون ديوي فيلسوف التربية الأمريكية الأول بنصيب الأسد في الكتب التي ترجمت له، إذ ترجمت كتبه: (الديمقراطية والتربية)، و(الخبرة والتربية)، و(المدرسة والمجتمع)، و(الطبيعة الإنسانية والسلوك الإنساني)، و(البحث عن اليقين)، و(المنطق نظرية البحث)، و(الفن خبرة)، و(الحرية والثقافة)، و(تجديد في الفلسفة)، و(التربية في العالم الحديث). فضلا عن ترجمات لبعض تلاميذه مثل (كلبا تربك)، في (المدنية المتغيرة والتربية)، وكارلتون واشبورن (التربية التقدمية)، والمؤسس الثاني للبراجماتية (الأول «بيرس»-وليم جيمس-ترجم له (أحاديث إلى المعلمين)، و(البراجماتية)، و(إرادة الإعتقاد).

وكانت هناك أيضا سلسلة باسم (دراسات سيكولوجية، وعلم النفس للآباء والمدرسين) صدرت منها عشرات الأجزاء، وسلسلة (الثقافة العائلية)، بإشراف وكيل بوزارة التربية في مصر، وسلسلة (بحوث تربوية في خدمة المعلم) وهي ترجمة لبحوث أمريكية تصدرها إدارة معلمي الفصول بالجمعية القومية للتربية الأمريكية، والجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، وسلسلة (التعليم في ضوء التجارب)، وسلسلة (العلاقات الإنسانية) [102]... وهلم جرا.

وإذا كانت هذه السلاسل تستهدف تقديم المبادئ والأسس النفسية والفكرية والمهنية التي يربي المعلمون أبناءنا عليها ووفقا لها، فإن هناك مجموعة أخرى من السلاسل التي تناسب كل منها قراء من سن معينة، وهي تستهدف تقديم المعلومات التي يتعلمها التلاميذ في المدارس الإبتدائية والإعدادية والثانوية، وهي عادة كتب في العلوم مثل (ألف باء..) لتقريب المعرفة إلى النشء، و(كتابك الأول عن..)، و (العلوم المبسطة) وهي للمرحلة الإعدادية، وسلسلة (كل شيء عن..)، و(معالم الطريق)، و(حول العالم في كتب) مما يناسب المرحلة الثانوية.

وهذه السلاسل وغيرها من الكتب والقصص التي تصدرها المؤسسة تبدي اهتماما فائق الحد بأطفالنا، وما يعلم لهم، وما يجب أن يعرفوه، وما

لا يجب أن يعرفوه، وتقدم لهم ذلك في أعظم إخراج وأجوده.. بل وتقدم لهم ولشبابنا الكتب (العلمية) في شتى الموضوعات التي تفتقر إليها المكتبة العربية، وتشبع حاجتهم إلى المعرفة فعلا.. . ولكن عن طريق أمريكي [103].

وبعد نكسة 1967 بدأ مركز الترجمة ينتقل بقوة أكبر إلى بيروت من القاهرة، وبدأت بعض كتب التربية الفرنسية تترجم إلى العربية، وكذلك الأمر بالنسبة للتربية في الإتحاد السوفيتي والعالم الإشتراكي، لكنها مازالت محدودة للغاية.

وربما تمثل مجلة (مستقبل التربية) التي يصدرها مكتب مطبوعات اليونسكو بالقاهرة المنفذ الأساسي الآن لترجمة (المقالات) وهي دورية فصلية، والميزة الأساسية فيها أنها تقدم أنواعا مختلفة من الفكر التربوي خارج العالم العربي، وإن كان يقلل من هذا أن الترجمة مع الأسف الشديد على مستوى سيئ إلى حد كبير.

2 الإتجاه السلفي

مفهوم السلفية:

وردت كلمة «سلف» في القرآن الكريم وبعض مشتقاتها في عدد من الآيات يدور معظمها حول معنى محدد وهو أنها تشير إلى «الماضي»، إذ يقول عز وجل: «فمن جاءه موعظة من ربه، فانتهى فله ما سلف» [1] ويقول: «ولا تنكحوا ما نكح آباؤكم من النساء إلا ما قد سلف» [2].

وفي اللغة نجد أن معنى (سلف) هو«تقدم وسبق» و (السلف)، جمع (سالف) وهو كل من تقدمك من آبائك وذوي قرابتك في السن أو الفضل [3].

ونفس هذا المعنى يدل عليه المصطلح في الحديث النبوي الشريف، ففي سند أحمد بن حنبل عن ابن عباس، رضي الله عنهما أنه قال: «لمّا ماتت زينب، ابنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال رسول الله: إلحقي بسلفنا الصالح الحيز عثمان بن مظعون..» [4].

وهكذا تؤكد مصادر التراث على أن «السلف» هو الماضي والمتقدم... وعلى أن «السلفيين» هم الذين يحذون حذو هذا الماضي والمتقدم والسالف.

لكن هذا التحديد لا يستطيع وحده أن يرفع الغموض عن مضمون مصطلح «السلفية» لأن

«الماضي» المحتذى، سيظل غير محدد، لأنه غير متحدد هو الآخر!.... فهل هو الكتاب والسنّة ؟ أم أن فيه المأثورات المروية عن الصحابة؟.... وهل هو تلك النصوص وحدها ؟ أم أن فيه مذاهب التابعين وتابعي التابعين ؟؟... وحتى إذا كان هذا «السلف» هو النصوص، قرآنا وسنة، فإن تفسيرها ورؤيتها قد تعددت بتعدد المناهج في المدارس الفكرية والفرق والتيارات [5].

وأيضا.... ففي أي ميدان تكون السلفية ؟ إن من المفكرين من يريدون العودة إلى فكر السلف وتطبيقاتهم في أمور الدنيا وتنظيم المجتمعات... ومنهم من يقول باستحالة ذلك لتغير هذه الأمور والتطبيقات بحكم حتمية التطور والتغير في المجتمعات، لكنهم يرون «السلفية»، في أمور الدين وأصوله وقواعده لأنها ثوابت خالدة، لا تخضع للتطور، لا في الزمان ولا في المكان، ولأن العودة إلى أصولها الأولى تعني رفض «البدع» والزوائد والخرافات... وهنا تكون «السلفية» موقفا مستنيرا ومستقبليا... فهي تعود، في «الثوابت» إلى الجوهر والأصل، كي تنفض عنه غبار البدع والخرافات... وهذا النوع من «السلفية» هو الذي سموه «التجديد» في الفكر الديني... فكل حركات التجديد الديني كانت «سلفية» لأنها في إطار لا يقبل التطور ولا التغير.. فالعودة للأصل هنا تعني الكشف عن الطاقات الكامنة كي تفعل فعلها في التقدم.... وهنا نكون «السلفية» «مستقبلية»، بكل ما وراء هذا المصطلح من مضامين ![6].

وعلى هذا نستطيع أن نميز-في تاريخنا الثقافي الحديث-بين تيارين من السلفية:[7]

ا- سلفية محافظة، ومنهج أصحابها: الوقوف عند ظواهر النصوص الدينية، وجعل المعاني المستفادة من هذه الظواهر المرجع في كل أمور الدنيا وأمور الدين.. فهي قد وقفت عند مفهوم الإسلام كدين، كما كان حال هذا المفهوم في عصر البداوة والبساطة للأمة العربية، وقبل التطورات العلمية والإضافات العقلية التي استدعتها صراعات الأمة الفكرية مع الملل والنحل غير الإسلامية بعد عصر الفتوحات... ومن ثم فإن السلفية، بهذا المعنى تسقط من تراثها العلوم العقلية والفلسفية والتصور الفلسفي وتعتبر كل ذلك «بدعا» طرأت على الإسلام كما فهمه السلف الصالح.

2- السلفية المستنيرة، وأصحابها يأخذون «عقائد الدين وأصوله» على

النحو النقي المبرأ من الخرافات والإضافات... وهي هنا «سلفية» تتفق مع غيرها، وخاصة في إزالة شبهات الشرك والوثنية والتوسل والوسائط من عقيدة التوحيد... لكنها لا تقتصر في فهمها للإسلام «كحضارة وتراث»، على فهم السلف الصالح له، لأن الإسلام كحضارة، وعلومه العقلية والفلسفية ومذهبه في التصوف الفلسفي، كل ذلك قد حدث بعد عصر السلف، وهو قد حدث لأن ضرورات موضوعية قد اقتضته، ومن ثم فإن هذا التيار لا يسقط هذا التطور من تراث الإسلام، وهو لا يعتبره «بدعا» سيئة، لأنه يحدد إطار «البدع السيئة» بما يجعلها خاصة بأصول الدين وعقائده الجوهرية... ففي هذه الأصول ثبات لا ابتداع ولا تطوير، مهما اختلف الزمان والمكان.. أما في الإسلام كحضارة وعلوم، فإن التطور دائم، والإضافات مستمرة، ومن ثم فإن الإبداع هنا حسن [8].

ويعبر الأفغاني عن التيار السلفي المستنير في تلك العبارات القوية التي تفيض ألما وحسرة على ما وصل إليه حال العرب والمسلمين بينما كان الأجداد والأسلاف خلاف ذلك، فينادي-بلسان السلف-أهل الخلف من معاصريه [9].

تفتخرون بتمسكنا بأصول الدين وحسن اليقين-والتزام الكتاب والسنة والعمل بأحكامهما-وأنه قد استحكمت بيننا رابطة الأخوة فكنا كالبنيان المرصوص-نعم هكذا كنا-أم أنتم فلم يبق من جامعة بينكم إلا العقيدة الدينية «وليس في الجميع» مجردة عما يتبعها من الأعمال....

تفتخرون بأنه غلب على صفاتنا «التعقل» والتروي، وانطلاق الفكر من الأوهام، والعفة، والسخاء، والقناعة، والدماثة، ولين الجانب، والوقار والتواضع، وعظم الهمة، والصبر، والحلم والشجاعة والإيثار، والنجدة، والسماحة، والصدق، والوفاء، والأمانة، وسلامة الصدر من الحقد والحسد، والعفو، والمروءة والحمية، وحب العدالة، والشفقة. نعم منّ الله بها علينا- وهكذا كنا-وأنتم أيها الأحفاد! ماذا غلب على أكثركم غير السفه، والقحة، والبذاءة، والبله والطيش، والتهور، والجبن، والدناءة، والجزع، والحقد، والحسد، والكبرياء، والعجب، واللجاج، والسخرية، والغدر والخيانة.. «أفبهذه الأخلاق تحبون أن تتغلبوا ؟... أم بهذا ترومون اللحاق بنا وقد خالفتمونا سيرة وسيرا، شيما وأخلاقا[10]» ؟

وفي السنوات الأخيرة، يشار إلى الدعوة «السلفية» أحيانا بـ «الظاهرة الإحيائية الإسلامية» حيث شاع المصطلح في الأدب السياسي والإجتماعي العربي لتشير إلى ظاهرة العودة إلى الإسلام باعتباره نسقا كليا يتضمن أنساقا فرعية عديدة (قيمية وسياسية وقانونية، واقتصادية)، وهذه الأنساق، قادرة على مواجهة متغيرات العصر بكل أنماطها وتفاعلاتها باعتبارها نموذجا كاملا وأصيلا للتطور الحضاري للمجتمع العربي، وأن هذه الأنساق ذات الطابع الكلي والشامل تمثل بهذه المثابة طرحا مضادا للإطار الحضاري الغربي الذي تم من خلاله نفي الثقافة الإسلامية، والهوية الحضارية للمجتمع المصري الإسلامي... والواقع أن الظاهرة عل هذا النحو المطروح هي بمثابة دعوى أو أطروحات سياسية، أي أن هذه الإدعاءات لم يصاحبها طرح إبداعي متكامل وأصيل لهذه الأنساق الفرعية المتعددة التي يمكن أن تعتبر بمثابة بديل للنموذج الحضاري الغربي الذي تم استلهام بعض مكوناته النظامية... وإن كان على نحو مشوه كأداة لتحديث وتغيير الواقع المصري، والعربي، والإسلامي. أي أن الظاهرة ليست إحيائية بالمفهوم الكيفي، أو الإبداعي، وإنما هي في الواقعين المصري والعربي ذات طابع كمي بمعنى اتخاذها شكل طرح كتابات نصوصية تراثية، وعلى المستوى السلوكي-الحياتي في شكل اتخاذ أنماط خاصة للملبس وللممارسات الطقوسية والعبادية على نحو ملحوظ... أو في شكل سلوك سياسي بمعنى انخراط الأفراد في جماعات دينية ذات طابع سياسي، وترفع لواء العودة إلى الإسلام [11].

دعوة ابن عبد الوهاب إلى التوحيد تمهد التربة للفكر التربوي العربي الإسلامي

وتعتبر الدعوة الوهابية أول حركة تجديد في العالم العربي الحديث، وهو تجديد من ذلك النوع التقليدي الذي لا يبتكر جديدا، بل يحاول أن يعود بالإسلام إلى ما كان عليه في عهد السلف الصالح. ومؤسس هذه الحركة التي عرفت بـ (الوهابية) هو محمد بن عبد الوهاب (1115- 1206 هـ/ 1703- 1791 م) الذي كان منذ شبابه شديد الميل إلى الإطلاع والتفقه في الدين، ثم ما لبث أن ذاع صيته لعلمه وورعه. ولقد حج إلى الحجاز في مقتبل حياته، وطلب العلم في المدينة، ورحل إلى كثير من البلدان المجاورة

حتى فارس، ثم عاد إلى نجد حيث مسقط رأسه في العيينه في شبه الجزيرة العربية [12].

ولقد كان محمد بن عبد الوهاب ومن نحا نحوه يرون أن ضعف المسلمين اليوم وسقوط نفسيتهم ليس له من سبب إلا العقيدة، فقد كانت العقيدة الإسلامية في أول عهدها صافية نقية من أي شرك وكانت لا إله إلا الله معناها السمو بالنفس عن الأحجار والأوثان، وعبادة العظماء وعدم الخوف من الموت في سبيل الحق، وعدم الخوف من استنكار المنكر والأمر بالمعروف مهما تبع ذلك من عذاب ولا قيمة للحياة إلا إذا بذلت في رفع لواء الحق ودفع الظلم، وهذا هو الفرق الوحيد بين العرب في الجاهلية والعرب في الإسلام، وبهذه العقيدة وحدها غزوا وفتحوا وحكموا، ثم ماذا ؟

ثم لم يتغير شيء إلا العقيدة، فتدنو من سمو التوحيد إلى حضيض الشرك، فتعددت آلهتهم من حجر وشجر وأعواد خشب وقبور أولياء، وركنوا إلى ذلك في حياتهم العامة، فالزرع ينجح لرضا ولي ويخيب لغضبه، والبقرة تحيا إذا نذرت للسيد البدوي أو مثله وتموت إذ لم تنذر، وهكذا في الأمراض والعلل والغنى والفقر! كلها لا ترجع إلى قوانين الله في الطبيعة، وإنما ترجع إلى غضب الأرواح ورضاها . ومثل هذه النفوس الضعيفة التي تذل للحجر والشجر والأرواح، لا تستطيع أن تقف أمام الولاة والحكام الظالمين وتآمرهم بمعروف وتنهاهم عن منكر فذلوا للحكام والأغنياء كما ذلوا للخشب والأحجار. وما زال كل قرن يمر تزداد معه الآلهة عددا وتزداد النفوس ذلة، حتى وصلت الحال بالأمة الإسلامية إلى فقد سيادتها وانهيار عزتها . ولا يصلح آخر الإسلام إلا بما صلح به أوله، فلابد من العودة إلى الحياة الإسلامية الأولى حيث التوحيد الصحيح والعزة الحقة، ولا بد من هدم هذه البدع والخرافات باللين إن نجح، وبالقوة إن لم ينجح [13].

لم ينظر محمد بن عبد الوهاب إلى المدنية الحديثة وموقف المسلمين منها، ولم يتجه في إصلاحه إلى الحياة المادية كما فعل محمد علي (باشا) وإنما اتجه إلى العقيدة وحدها والروح وحدها، فعنده أن العقيدة والروح هما الأساس وهما القلب، إن صلحا صلح كل شيء، وإن فسدا فسد كل شيء!

وهكذا شغل (التوحيد) الذي هو عماد الإسلام كل فكر ووجدان ابن

عبد الوهاب، فالله وحده هو خالق الكون، وهو الذي يعلو على جميع العباد والأصنام والأوثان ورجال الدين وما إلى ذلك، ولهذا السبب أطلق على نفسه وعلى أتباعه اسم (الموحدين). أما اسم الوهابية فقد أطلقه عليهم خصومهم واستعمله الأوروبيون ثم جرى على الألسن.

وأثر ابن تيمية شديد الوضوح في تعاليم ابن عبد الوهاب التي تعتبر جسرا لآراء ابن تيمية مرت عليه إلى الأجيال التالية. ولما كانت آراء ابن تيمية قد تضمنت النقد العلمي للمذاهب الإسلامية الأخرى، فإن الوهابية تعتبر الحركة الإسلامية التي حوت بذور النقد بصفة عامة وقدمتها إلى الحركات الإسلامية الأخرى بعدها.

وإذا كان محمد بن عبد الوهاب متميزا في (حركيته)،التي كانت (نهجه) في العمل للدعوة السلفية فإنه في (موضوع) هذه الدعوة سلفي متبع غير مبتدع، لا يفتأ يلح على ما بينه متبعو السلف الصالح جيلا بعد جيل، ويقتفي أثر السابقين بإحسان في معالجة قضايا الصفات وتوحيد الآلهية الربوبية، وعبادة الله وحده وفق ما جاء به رسوله محمد صلى الله عليه وسلم وإنكار البدع وما إلى ذلك، وكتاباته من هذه الوجهة إنما تؤكد على ما سبق أن قرره الطحاوي وشارح (الطحاوية) من بعده، ثم ابن تيمية وابن القيم وغيرهم [14].

على أن للشيخ طابعه في بيانه وأسلوبه... إذ أن طبيعته (الحركية) تبدو في كتاباته كلها... تبدو في ذلك العدد الوافر من رسائله العامة والخاصة التي توضح عقيدة السلف... فالشيخ لا يهدأ ولا يفتر عن الكتابة والبيان والبلاغ، ولا يكتفي بالكتب بل يكتب الرسائل المبينة لعامة الناس. ويكتب الرسائل الخاصة إلى أناس بذواتهم من المؤمنين بدعوته، أو إلى علماء الإسلام، أو ذوي الرياسة والوجاهة أو غير المقتنعين بالدعوة. يبين فيها عقيدة السلف ويرد على الشبهات والإعتراضات... وبعض هذه الرسالة يوضح العقيدة للعامة وتيسر عليهم معرفتها وتخاطبهم بما يفهمون «فإذا قيل لك إيش الفرق بين توحيد الربوبية وتوحيد الألوهية، فقل: توحيد الربوبية: فعل الرب مثل الخلق والرزق والإحياء والإماتة وإنزال المطر وإنبات النبات وتدبير الأمور. وتوحيد الألهية: فعليك أيها العبد مثل الدعاء والخوف والرجاء، والتوكل والإنابة والرغبة والرهبة والنذر والإستغاثة وغير ذلك من

أنواع العبادة [15].»

ومحمد بن عبد الوهاب لا نستطيع أن نسوقه في عداد (المفكرين التربويين) وإن كنا نستطيع بكل ثقة أن نعتبره من أعظم المربيين الإسلاميين في العصر الحديث، ذلك أن جهده الأساسي لم يتجه إلى مناقشة آراء وقضايا ومسائل تربوية إيمانا منه بأن أسس التربية ومفاهيمها قائمة في الكتاب والسنة، وجهده إنما هو في محاولة تشخيص هذه الأسس والمفاهيم والمبادئ في سلوك الناس وفي المجتمع... كان إذا (مربيا) وليس (مفكرا...) يبني الناس ويضع الأسس العملية لبناء المجتمع الإسلامي المنشود... فالتربية عنده على هذا كانت (تربية عملية)، وليست (تربية نظرية).

وإذا كان موقف الدولة العثمانية من الدعوة له أثر كبير في (تشويه) سمعتها، فإن استخدام أتباعها للقوة ربما ساعد على الإساءة إلى هذه السمعة، فما أن كان أصحاب الدعوة يستولون على بلد حتى كانت تعاليمها تنفذ بالقوة ولا تنتظر حتى يؤمن الناس بها، فلما دخلوا مكة هدموا كثيرا من القباب الأثرية، كقبة السيدة خديجة وقبة مولد النبي صلى الله عليه وسلم، ومولد أبي بكر وعلي، ولما دخلوا المدينة رفعوا بعض الحلي والزينة التي كانت على قبر الرسول، فهذه كلها أثارت غضب كثير من الناس وصدمت أحاسيسهم، فمنهم من حزن على ضياع معالم التاريخ، ومنهم من حزن على الفن الإسلامي، ومنهم من حزن لأن مقبرة الرسول صلى الله عليه وسلم وفخامتها مظهران للعاطفة الإسلامية وقوة الدولة، وهكذا اختلفت الأسباب واشتركت في الغضب. والوهابيون لم يعبؤوا إلا بإزالة البدع والرجوع بالدين إلى أصله [16].

اهتم الوهابيون بالناحية الدينية وتقوية العقيدة، وبالناحية الخلقية كما صورها الدين، ولذلك حيث سادوا قلت السرقة والفجور وشرب الخمر وأمن الطريق وما إلى ذلك، ولكنهم لم يمسّوا الحياة العقلية، ولم يعملوا على ترقيتها إلا في دائرة التعليم الديني، ولم ينظروا إلى مشاكل المدنية الحاضرة ومطالبها. وكان كثير منهم يرون أن ماعدا قطرهم من الأقطار الإسلامية التي تنتشر فيها البدع ليست ممالك إسلامية، وأن دارهم دار جهاد، فلما تولت حكومة السعوديين السلطة، كان لا بد من أن تواجه هذه الظروف، وتقف أمام منطق الحوادث، ورأت نفسها أمام قوتين لا معدى لها

عن مسايرتهما، قوة رجال الدين في نجد المتمسكين أشد التمسك بتعاليم ابن عبد الوهاب والمتشددين أمام كل جديد فكانوا يرون أن التلغراف واللاسلكي والسيارات والعجلات من البدع التي لا يرضى عنها الدين، وقوة التيار المدني الذي يتطلب نظام الحكم فيه كثيرا من وسائل المدنية الحديثة، كما يتطلب المصانعة والمداراة، فاختطت لنفسها طريقا وسطا شاقا بين القوتين، فقد عدلت نظرها إلى الأقطار الإسلامية الأخرى وعدتهم مسلمين، وبدأت تنشر التعليم المدني بجانب التعليم الديني، وتنظم الإدارة الحكومية على شيء من النمط الحديث، وتسمح للسيارات والطيارات واللاسلكي بدخول البلاد واستعمالها وما إلى ذلك، وما أشقه عملا، التوفيق بين علماء نجد ومقتضيات الزمن، وبين طبائع البادية، ومطالب الحضارة(17).

ولا شك في أن التحالف الذي تم بين-أنصار ابن عبد الوهاب والحكم السعودي قد ساعد الدعوة على الإنتشار والذيوع، فقد أعطيت الفرصة لسائر الحجاج من مختلف البلاد الإسلامية ليتعرفوا على الدعوة الجديدة، ويلتقوا بأصحابها ويناقشوهم فيما يدعون إليه، وكان من نتائج هذا أن اعتنق بعض الحجاج المبادئ الوهابية وتعصبوا لها، ثم حملوها معهم ودعوا إليها في بلادهم بعد رجوعهم إليها، فانتقلت هذه المبادئ الإصلاحية إلى السودان في أفريقيا وإلى الهند وإلى سومطرة في آسيا (189).

الدعوة إلى (التجديد) تنبت من تربة التعليم

هناك ملاحظتان لا بد من التنبيه إليهما ونحن نتتبع الجذور الأولى لجناح (التجديد) في الإتجاه السلفي، الأولى أن فكرة (العودة إلى الماضي) هنا لم تطرح بوضوح، وإنما الذي طرح هو «الإستفادة من التقدم الغربي» لكن هذا لا يعني إبعاد هذا الرأي عن الإتجاه السلفي، ووضعه تحت مظلة الإتجاه التغريبي، ذلك أن عدم طرح (العودة إلى الماضي) هنا سببه الأساسي هو أنه كان من (المسلمات)، ففكر السلف إذن ظل هو الإطار المحدد للحركة. أما «الإستفادة من التقدم الغربي»، فلم يكن إلا على سبيل «التطعيم» و «الإستزادة» بما يبعث الحيوية والجدة في الإطار الأصلي وفي محتواه ومقوماته.

الملاحظة الثانية، أن الأرض التي نبتت فيها هذه الدعوة، هي أضخم وأشهر معهد تعليمي في تلك الفترة وهو (الأزهر)، وسبيل التجديد الإسلامي لم يكن إلا بطلب «تعليم» علوم جديدة...

والواقع أنه لولا وجود الأزهر-على الرغم مما كان فيه من تخلف وجمود في مواد الدراسة-لقضى على الحياة الفكرية بمصر قضاء مبرما، فقد كان الشيوخ الذين يتخرجون فيه مبعث ذلك البصيص من النور في البلاد، وكانت الكتب الأزهرية-على الرغم من عقم مناهجها وعدم جدواها-مثارا لانشغالات ذهنية، وإن كانت العلوم العقلية والرياضية والطبيعية قد هجرت في الأزهر تماما حتى لقد تعجب الوزير أحمد باشا كور الوالي التركي على مصر سنة 1161 من عدم وجود العلوم الرياضية في الأزهر مع شدة رغبته في طلبها [19].

والمفكر الذي جاء ليعبر عن حاجات المرحلة الجديدة في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر هو الشيخ حسن العطار (1766- 1835) فقد جعل ينبه الأزهريين في عصره إلى واقعهم الثقافي والتعليمي، ويبين ضرورة إدخالهم المواد الممنوعة كالفلسفة والأدب والجغرافية والتاريخ والعلوم الطبيعية، كما يبين ضرورة إقلاعهم عن أساليبهم في التدريس، ووجوب الرجوع إلى الكتب الأصول وعدم الإكتفاء بالملخصات والمتون المتداولة، ويتوسل إلى ذلك بكل وسيلة. يقول مبينا الفارق بين علماء عصره والعلماء الأفذاذ الذين عرفهم العالم العربي قبل عصر العطار، ومحطما أكذوبة تحريم الدين الإسلامي لبعض العلم [20]:

« ...من تأمل ما سطرناه وما ذكر من التصدي لتراجم الأئمة الأعلام، على أنهم كانوا-مع رسوخ قدمهم في العلوم الشرعية والأحكام الدينية-ذوي اطلاع عظيم على غيرها من العلوم وإحاطة تامة بكلياتها وجزئياتها حتى في كتب المخالفين في العقائد والفروع-ثم هم مع ذلك ما خلوا في تثقيف ألسنتهم وترقيق طباعهم من رقائق الأشعار ولطائف المحاضرات...

وفيما انتهى إليه الحال في زمن وقعنا فيه-علم أن نسبتنا إليهم كنسبة عامة زمانهم-فإن قصارى أمرنا النقل عنهم بدون أن نخترع شيئا من عند أنفسنا، وليتنا وصلنا إلى هذه المرتبة، بل اقتصرنا على النظر في كتب محصورة ألفها المتأخرون والمستمدون من كلامهم نكررها طول العمر، ولا تطمح نفوسنا إلى النظر في غيرها حتى كان العالم انحصر في هذه الكتب

فلزم من ذلك أنه إذا ورد علينا سؤال من غوامض علم الكلام، تخلصنا منه بأن هذا كلام الفلاسفة ولا ننظر فيه، أو مسألة أصولية قلنا لم نرها في (جمع الجوامع) فلا أصل لها، أو نكتة أدبية قلنا هذا من علوم أهل البطالة. وهكذا فصار العذر أقبح من الذنب.. وهذه نفثة مصدور.»

وقد بدأ العطار يخرج على هذا الجمود العلمي الأزهري بتدريسه المواد الممنوعة، إذ بدأ يدرس الجغرافية والتاريخ في الأزهر وخارج نطاق الأزهر كما كان تلميذه محمد عياد الطنطاوي يدرس الأدب في الأزهر بإيحاء العطار وتحت إشرافه في (مقامات الحريري) حوالي سنة 1827 م، كما بدأ تلميذه رفاعة الطهطاوي أيضا يدرس الحديث والسنة بطريق المحاضرة وبلا نص، مما كان مثار إعجاب العلماء. وفي الخطط التوفيقية أن العطار«عقد مجلسا لقراء تفسير البيضاوي، وقد مضت مدة على هذا التفسير لا يقرؤه أحد، فحضر أكابر المشايخ فكانوا إذا جلس للدرس تركوا حلقهم وقاموا إلى درسه». ولعله بذلك يكون قد بدأ ما لجأ إليه الأفغاني ومحمد عبده من إعادة تفسير القرآن في ضوء الظروف المعاصرة. والمهم أن هذا النص يدل على أن التربة من حول العطار لم تكن مواتا تماما، فإن قيام زملائه الشيوخ إلى حلقته، مع اشتداد معارضتهم له ونقمتهم عليه لنزعته التجديدية ولحملاته على تقصيرهم العلمي، لهو أمر له دلالته، كما أن وثيقة تشهد بمقدرة هذا العالم الفذ [21].

فكان الشق الرئيسي من دعوة العطار الإصلاحية كان يتمثل في مناداته بضرورة تطوير التعليم الأزهري من حيث المناهج ومواد الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الأصلية وبتدريس المواد الممنوعة، وهو ما يمكن أن نعبر عنه بالدعوة إلى ضرورة بعث التراث العربي القديم، وهي دعوة حاول العطار نفسه الإسهام في تنفيذها، إذ لم يكن يكف عن البحث والتنقيب في هذه المراجع القديمة، وإشراك خاصة تلاميذه في ذلك، ولقد كان الأزهر أكبر المعامل العلمية في ذلك الوقت، فحديث العطار عن التعليم الأزهري وقصوره حديث عن الحالة الثقافية عامة في البلاد.

السنوسية تعمل للجهاد التربوي:

أما الحركة السنوسية،فقد التفتت إلى الإصلاح برسم منهج للحياة

أساسه الإسلام، وعملت على إيجاد مجتمع مسلم هدفه تحرير دار الإسلام. ولما كانت قد تركزت في بوادي برقة وصحراء ليبيا والحجاز، فقد أصبح طابعها بدويا ومؤسساتها بدوية-بمعنى أنها قامت للتمشي مع حاجيات مجتمع بدوي-وقد نجم انعزال الحركة السنوسية في البادية عن تجنبها الإحتكاك بالسلطة العثمانية التي كانت تخشى الحركات الشعبية ورغبتها في البعد عن نفوذ الدول الأوربية-ورغم أن الحركة السنوسية قد اتسمت بطابع البادية، إلا أن أهدافها لم تكن ترمي إلى إصلاح البدو فحسب، بل إنها تجاوزت ذلك إلى التطلع إلى إصلاح العالم الإسلامي كله، فإصلاح البدو ليس سوى خطوة أولى يقصد منها إيجاد نواة مجتمع مسلم مجاهد يخرج لتحرير دار الإسلام من سيطرة (الكفار). وكان ابن السنوسي يتوقع أن يسيطر الغرب على ديار الإسلام، لهذا فإن حركته الإصلاحية لم تكن في حد ذاتها سلفية محضة، بل إنها كانت رد فعل مباشر ضد الخطر الأوروبي [22].

ومؤسس الحركة هو محمد بن علي السنوسي الكبير (1202- 1276 هـ/ 1787- 1859) المولود في مستغانم من نواحي الجزائر، وقد تعلم في مازوتة بالجزائر في حداثته ثم درس بجامع القرويين في فاس. وأغلب الظن أنه قد استشعر بعد احتلال الجزائر، الذي كان أول نجاح أصابه الإستعمار الغربي في جولته الحديثة من صراعه التاريخي ضد العرب والمسلمين، استشعر عظم المخاطر وشدة التحديات، واستلهم فكرة (المرابطة) والتربص والإعداد والإستعداد للجهاد، وليس الفورة المتعجلة المتسمة بالبداوة. ومن هنا كانت فكرة (الزاوية)-وهي نموذج جديد (للرباط) القديم-التي ابتكرها السنوسي والتي كانت نموذجا للمجتمع الجديد الذي استهدفه، والإنسان الجديد الذي أراده، والتي كانت واحة يحقق فيها تجربته وسط محيط قد رفضه وعزم على تغييره في المدى الطويل [29].

ونحن إذا شئنا أن نستخدم لغة عصرية في وصف (الزاوية) والحديث عن وظائفها قلنا: إنها مؤسسة الحكومة-(الطريفة) ومزرعة الدولة، ونموذج المجتمع الجديد الموعود.... تغير المسجد، نجد فيها منزلا لقائدها (-المقدم-) وللوكيل، وللشيخ... وفيها بيوت للضيوف وعابري السبيل وللفقراء الذين لا مأوى لهم، وفيها مساكن للخدم، ومخازن للمؤن، واصطل ومتجر وفرن،

وسوق... وتحيط بهذه المباني (العامة) المساكن الخاصة بالقبائل التي تقوم الزاوية في منطقتهم... وللزاوية أرض زراعية خاصة بها، وآبار جوفية، وصهاريج لحفظ المياه... وأرض الزاوية وحدائقها تزرع جماعيا، إذ يأتي كل من يقطن في منطقتها يوم الخميس من كل أسبوع إلى المزرعة يعملون عملا جماعيا بلا أجر... أما محصول أرض (الزاوية) فإنه ينفق على احتياجات فقرائها وضيوفها، غذاء وكساء وتعليما وزواجا... الخ وما بقى يذهب إلى مركز الطريقة الرئيس [24].

وبهذا فقد أصبحت (الزاوية) مؤسسة تربوية بالمعنى الشامل المتكامل بحيث تستطيع أن تفخر على معاهد التعليم المتخصصة التي تقتصر على تقديم أطراف من المعرفة إلى التلاميذ بطريقة نظرية بحتة. إن الزاوية هنا تقوم أيضا بواجب (التعليم) ومهمته، لكنها بالإضافة إلى ذلك تقدم (نمطا) متكاملا من الحياة يحياه المسلم وينشأ في كنفه... إنها مركز للتعبد وللتجمع والعمل... وللتعليم !

واختار السنوسي الصحراء الليبية منشطا لدعوته حيث اختار (زواياه) وعلى رأسها زاوية جغبوب. وكان السنوسي يختار مراكز زواياه في مواقع (استراتيجية) قريبة من الآبار وطرق القوافل والأراضي الصالحة للزراعة، ويستفيد من مراكز الرومان وآثارهم القديمة لهذا الغرض. وكان يحصن الزاوية ومرافقها بسور خارجي. وقد أكد السنوسي في كتابته وجوب متابعة الكتاب والسنة دون سواهما، وبين أنهما مقدمان على رأي كل مجتهد، ونعى على التقليد، وقد أنحى باللائمة في كتابه (إيقاظ الوسنان) على الذين يوجبون «انحصار التقليد في الأئمة الأربعة، لأنه لا واجب إلا ما أوجبه الله ورسوله» على أن السنوسي مع ذلك سار على التربية الصوفية والتجمع الصوفي، وقد أبان عن (طريقته) في كتابه (السلسبيل المعين في الطرائف الأربعين). ويلاحظ أنه تجنب الحديث عن كرامات الأولياء وخوارق العادات وميزات (المقدمين) من المريدين. وقد قدر للزوايا السنوسية أن تضطلع بدور بطولي في مقاومة الغزو الإيطالي الذي دهم ليبيا سنة 1911(1329 هـ) كما كان لها نشاط مشكور في الدعوة إلى الإسلام خلال الأرجاء الشاسعة الممتدة من شمالي أفريقيا إلى أقاصي السودان [25].

ويروي شكيب أرسلان نقلا عن (سيدي أحمد الشريف) حفيد السنوسي

الكبير أن عمه المهدي كان عنده خمسون بندقية خاصة به، كان يتعهدها بالمسح والتنظيف بيده، لا يرضى أن يمسحها له أحد من أتباعه المعدودين بالمئات، قصدا وعمدا ليقتدي به الناس ويحتفلوا بأمر الجهاد وعدته وعتاده. وكان نهار الجمعة يوما خاصا بالتمرينات الحربية حتى كنت ترى طلبة العلم والمريدين أكثرهم فرسانا ورماة، لكثرة ما كان يأخذهم بهذا المران. كما كان يوم الخميس من كل أسبوع مخصصا عندهم للشغل بالأيدي، فيتركون في ذلك اليوم الدروس كلها، ويشتغلون بأنواع المهن من بناء، ونجارة، وحدادة، ونساجة وصحافة وغير ذلك، لا نجد منهم ذلك اليوم إلا عاملا بيده. والسيد المهدي، وأبوه من قبله، يهتمان جد الإهتمام بالزراعة والغرس تستدل على ذلك من الزوايا التي شادوها والجنان التي نسقوها بجوارها، فلا تجد زاوية إلا لها بستان أو بساتين [26]. وكان بعض الطلبة يلتمسون من السيد محمد السنوسي أن يعلمهم الكيمياء فيقول لهم: «الكيمياء تحت سكة المحراث»، وأحيانا يقول لهم: «الكيمياء هي كل اليمين وعرق الجبين». وكان يشوق الطلبة والمريدين إلى القيام على الحرف والصناعات ويقول لهم جملا تطيب خواطرهم وتزيد رغبتهم في حرفهم، حتى لا يزدروها أو يظنوا أن طبقتهم هي أدنى من طبقة العلماء، فكان يقول لهم: «يكفيكم من الدين حسن النية، والقيام بالفرائض الشرعية، وليس غيركم بأفضل منكم». وأحيانا يدمج نفسه بين أهل الحرف، ويقول لهم وهو يشتغل معهم: «يظن أهل الأوريقات والسبيحات أنهم يسبقوننا عند الله، لا والله ما يسبقوننا». يريد بأهل الأوريقات العلماء، وبأهل السبيحات العابدين والقانتين فكأنه يريد أن يقول للمحترفين والصناع، لا تظنوا أنكم دون العلماء والزهاد مقاما، بمجرد كونكم صناعا وعملة، وكونهم هم علماء وقراء، هذا ليزيدهم رغبة وشوقا، ويعلم الناس حرفة الصناعة التي لا حضارة إلا بها [27].
والذين كانوا ينتسبون للزوايا كانوا يعرفون بالإخوان «وهم من أخذوا الطريقة السنوسية وتمسكوا بوردها». وهؤلاء الإخوان ينقسمون إلى ثلاث طبقات:

1- طبقة العلماء التي تقوم بإلقاء الدروس العلمية في المعهد الجغبوبي وتتكون من هذه الطبقة هيئة استشارية تعرف باسم (مجلس الإخوان)، ومقر هذه الهيئة بالقرب من الإمام السنوسي.

2- طبقة مشايخ الزوايا وغالبهم يكون من الطبقة الأولى.

3- الطبقة الإحتياطية وهي التي تتكون عادة من صغار خريجي المعهد السنوسي، ومن حفظة القرآن، ومن مهاجري البلاد الإسلامية، وممن يتجردون عن أعمالهم الخاصة للإلتحاق بخدمة صاحب الطريقة، وتقوم الطبقة الثالثة بأعمال ذات بال، ولها أهميتها في الحقل الإجتماعي [28].

وكان التعليم في ظل الطريقة السنوسية في الزوايا السنوسية-كما أعلنها- يسير على النحو التالي [29]:

أولا: التنفيذ العملي لأحكام الإسلام ومبادئه: عن طريق تربية المريدين والإخوان وإعداد الدعاة وتدريبهم على حمل السلاح وحياة التقشف ليكونوا جنودا قادرين على الدفاع عن العقيدة، كما قام هذا النظام بالتنشئة العملية على التزام الفضيلة واجتناب الرذيلة. حيث كانت الزوايا وما يحيط بها حرما مقدسا لا يجرؤ أي إنسان على انتهاك حرمته، أو العبث حوله، إن ارتكاب أي محظور فيه إلى جانب القدوة الحسنة التي يجدها المواطنون في الزوايا والمشرفين عليها... وكان هذا التدريب يشمل-كما أوضحنا- شؤون الدين كما شمل شؤون الدنيا بالدعوة لفلاحة الأرض والفروسية والتدرب على حمل السلاح وغيرها والمشاركة في ذلك كله.

ثانيا: اتباع نظام تعليمي يسير على النحو التالي:

1- مدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتلقي مبادئ الدين واللغة.

2- مساجد لأداء الفرائض ووعظ الناس واجتماع الإخوان للذكر وتلاوة القرآن الكريم جماعة-وهو ما يسمى بالحزب-وقراءة الأوراد دون شطح أو تمايل وإنما بأدب وخشوع.

3- يلتحق الطلاب الممتازون من حفظة القرآن الكريم بالزوايا التي تعتبر معاهد علم عليا مثل الزاوية البيضاء وزاوية الجغبوب، ويلحق بهذه الزوايا مكتبة كبيرة ينتفع بها المدرسون والطلاب.

4- كانت العلوم التي تدرس في هذه الزوايا تشمل العلوم الإسلامية من تفسير للقرآن الكريم، وحديث، وفقه، وأصول فقه، والفرائض، والتصوف، والتوحيد، والنحو، والصرف، والبلاغة، والأدب، والعروض وغيرها، كما كان يتم تدريب الطلاب على تعلم بعض الحرف والصناعات مثل صناعة البارود والأسلحة.

5- كانت زاوية الجغبوب جامعة دينية عالية يقوم بالتدريس فيها أقدر

العلماء وأشهرهم.

دروس الأفغاني العلمية النظامية واللانظامية

ومما لا خلاف عليه أن دعوة جمال الدين الأفغاني الإصلاحية، كانت دعوة عامة وليست خاصة بأمة من الأمم، ولا شعب من الشعوب، فقد ترك في الممالك الشرقية وما اتصل بها من الأمم الأوروبية أثرا وبذر في كل أرض بذرا [30].

قال برنار ميشيل: «أيان ذهب جمال الدين كان يترك وراءه ثورة تغلي مراجلها. ولسنا نعدو الحق، أو نكون مبالغين إذا قررنا أن جميع الحركات الوطنية الحرة، وحركات الإنتفاض على المشاريع الأوروبية التي نشاهدها في الشرق ترد أصولها مباشرة إلى دعوته».

وقال لوثروب: «لقد عمت جهود هذا الرجل النابه البلاد الإسلامية كلها، والممالك الأوروبية ذات الصلات بها فأفغانستان وفارس وتركيا ومصر والهند اتصلت به جميعا، وأحست بأثره القوي الذي هزها هزا عنيفا [31].»

أما تشارلز آدمز فيحدد الهدف الذي كان الأفغاني يسعى إليه بقوله[32]:

«كانت الغاية التي يرمي إليها جمال الدين، والغرض الأول في جميع جهوده التي لا تعرف الكلل، ومن إثارته للنفوس وتهييجه المتواصل للناس، توحيد كلمة الإسلام، وجمع شمل المسلمين في سائر أقطار العالم، كما كانت الحال أيام الإسلام المجيدة، وعصره الذهبي، وقبل أن توهن منه الفرقة والإنقسام. وقد باتت أقطار المسلمين غارقة في وهن الجهل واليأس فأصبحت فريسة للإعتداء الأوروبي، وقد آلمه أن يرى الأمم الإسلامية يضعف أمرها وترث قواها، وكان يعتقد أن الأمم الإسلامية لو نفضت عن نفسها كابوس الإحتلال الأجنبي، وتحررت من تدخل الدول الأجنبية في شؤونها، وصلح حال الإسلام وتوافق مع مقتضيات الحياة في العصر الحاضر لأصبح المسلمون قادرين على تدبير أمورهم تدبيرا حسنا دون أن يعتمدوا على الأمم الأوروبية ويصطنعوا وسائلها، وكان يرى أن الإسلام في جميع مسائله الجوهرية دين عام للعالم أجمع قادر بما فيه من قوة روحية على ملائمة الظروف المتغيرة في كل جيل».

ومن حسن حظنا ونحن نتناول موقف الأفغاني حيال شعارات الجامعة

الإسلامية، أن الرجل كان حيالها شديد الحسم، وبالغا حد الروعة في الجلاء والوضوح [33].

فهو الذي يطرح القضية التي تواجه المسلمين جميعا، وتعترض طريق المؤمنين بهذا الدين، فيجعل منها أساسا قضية النضال ضد الإستعمار،وذلك عندما يتساءل قائلا:«أترضى ونحن المؤمنون، وقد كانت لنا الكلمة العليا، أن تضرب علينا الذلة والمسكنة، وأن يستبد في ديارنا وأموالنا من لا يذهب مذهبنا ولا يرد مشربنا، ولا يحترم شريعتنا ولا يرقب فينا إلا ولا ذمة، بل أكبر همه أن يسوق علينا جيوش الفناء حتى يخلي منا أوطاننا ويستخلف فيها بعدنا أبناء جلدته والجالية من أمته [34].»

ويبدو لنا كذلك أن تغلغل الشعور الديني في نفس الأفغاني هو الذي حمله على أن يصرح في مستهل رسالة (الرد على الدهريين) بمكانة الدين من كل حضارة حقيقية فيقول [35].

«إن الدين قوام الأمم، وفيه سعادتها، وبه فلاحها»، وهذا الشعور نفسه هو الذي جعله يرى أن المدنية الصحيحة هي المدنية القائمة على الدين والعلم والأخلاق، وأن التقدم المادي الذي يتجلى في إنشاء المدن الكبيرة، والأبنية الفخمة، والمصانع الواسعة، والثروات الوافرة، والتفنن في وسائل القتل والتدمير، كل هذا لا يصح أن يسمى (مدنية)، وإنما هو وحشية أحط من وحشية الحيوان».

وعندما تحدث إليه عبد القادر المغربي بلهجة شعر منها بروح التفاؤل بأحوال الآستانة عاصمة الدولة العثمانية رد عليه الأفغاني:

«إننا معشر المسلمين إذا لم يؤسس نهوضنا وتمدننا على قواعد ديننا وقرآننا فلا خير فيه، ولا يمكن التخلص من وصمة انحطاطنا وتأخرنا إلا عن هذا الطريق. فقال المغربي له: ولكن ألا ترى أيها السيد فرقا بين حالتنا اليوم وحالتنا منذ ثلاثين سنة من حيث الرقي والأخذ بأسباب العمران مما يصرح لنا القول بأننا قد تقدمنا تقدما ملموسا؟ فقال بأن ما نراه اليوم من حالة حسنة فينا هو عين التقهقر والإنحطاط. ويسأل المغربي: ولمه ؟ فيرد:

- لأننا في تمدننا هذا مقلدون للأمم الأوروبية، وهو تقليد يجرنا بطبيعته إلى الإعجاب بالأجانب، والإستكانة لهم والرضا بسلطتهم علينا، وبذلك تتحول صبغة الإسلام التي من شأنها رفع راية السلطة، والتغلب إلى صبغة

خمول وضعة واستئناس لحكم الأجنبي. ويسأل المغربي: وما هي الطريقة القويمة التي ترى أن نسلكها لنتوصل إلى التمدن الصحيح حسب اعتقادك ؟ ويرد الأفغاني. لابد من الحركة الدينية [36].

ولقد أخذ عليه خصومه من العلماء الرسميين عدة أمور: منها أنه يقرأ الفلسفة كأنما حسبوا أن الإطلاع على نتاج الفكر الإنساني نوع من الضلال والخسران، ثم خيل إليهم أنهم مخلصون حقا في دفاعهم عن العقائد الإسلامية. وربما كان حماسهم في هذا الدفاع جديرا بالإعجاب، غير أنه مما يدعو إلى العجب أيضا، أنهم نسوا، أو لم يعلموا من قبل أن الدين القوي لا ينفر من العقل، ولا يحقر من شأنه ولا يحارب أهله [37].

كذلك عاب عليه رجال الدين الرسميون أنه جاء يريد تطهير الإسلام من بعض العادات العملية والعقلية الغريبة عنه، ونعني بها تلك العادات التي تزداد التصاقا به كلما قدم بها العهد، حتى ظن الجهال أنها جزء جوهري من الدين، وحتى أصبحت مدعاة لتجريحه والطعن فيه من قبل أعدائه ومناهضيه، مثال ذلك أن كثيرا من المسلمين كانوا-وما زالوا-يسيئون فهم مسألة القضاء والقدر، أو يفهمونها، على الأقل، فهما لا يتفق مع روح الدين فهم يجعلون الإيمان بالقضاء والقدر سبيلا إلى القعود عن طلب الرزق، مع أن هذه العقيدة تقوم على أساس الإعتراف بوجود سلسلة من الأسباب التي تخضع لها الظواهر الطبيعية والإنسانية.

وكان نشاطه التعليمي ذا شعبتين: دروس علمية منظمة يلقيها في بيته في (خان الخليلي) في مصر، ودروس عملية يلقيها بين زواره في بيته وفي بيوت العظماء حين يرد زيارتهم، وفي (قهوة البوستة) بالقرب من (العتبة الخضراء) وحيثما كان في المجتمعات.

فأما دروسه في بيته، فكان يلقيها على طائفة من مجاوري الأزهر وبعض علمائه، أمثال الشيخ محمد عبده، والشيخ عبد الكريم سلمان، والشيخ اللقاني، والشيخ سعد زغلول، والشيخ إبراهيم الهلباوي [38].

كان أكثر الكتب التي قرأها لهؤلاء وأمثالهم كتب منطق وفلسفة وتصوف وهيئة (فلك)، مثل كتب الزوراء للدواني في التصوف، وشرح القطب على الشمسية في المنطق، والهداية، والإشارات، وحكمة العين، وحكمة الإشراق في الفلسفة، وتذكرة الطوسي في علم الهيئة القديمة وكتاب آخر في علم

الهيئة الجديدة، هي كتب فلسفة على نحو ما يتصور الفلاسفة القدماء وفي العصور الوسطى، فكانوا يعدون المنطق مقدمة الفلسفة أو مدخلها، ومن فروعها الإلهيات والطبيعة والفلك وما إلى ذلك.

ويظهر لنا أن هذه الكتب لم تكن لها قيمة في ذاتها، فقد كان الشيخ حسن الطويل مثلا يقرأ بعض هذه الكتب في الأزهر، ولم يؤثر أثره، إنما كانت قيمتها في أن كل فصل من فصولها، أو جملة من جملها كان تكأة يستند إليها الشيخ في شرح أفكاره وآرائه، والتبسط في مناحي الفكر، والتطبيق على الحياة الواقعة، ونظرته إلى العالم كوحدة، مازجا التصوف بالفلسفة وبالهيئة وبغير ذلك، وهذا هو ما أقنع الشيخ محمد عبده من الشيخ، وطمأن نفسه إذ قال إنه: «بعد حضوره في الأزهر سنين مل الدروس المعتادة، وصارت نفسه تطلب شيئا جديدا، وتميل إلى العلوم العقلية، وكان الشيخ حسن الطويل ممتازا في الأزهر بعلم المنطق، فحضره عليه ولكن لم يكن يشفي ما في نفسه، بل كانت تتشوق دائما إلى علم غير موجود.... وقرأ الشيخ حسن الطويل شيئا من الفلسفة، ولكن لم يكن يجزم بأن المعنى كذا، بل كان درسه احتمالات، حتى جاء السيد جمال الدين فوجد عنده طلبته وأقصى أمنيته [39]».

ما هذا الشيء الجديد الذي وجده (محمد عبده) عند (جمال الدين) فاطمأن به واهتدت نفسه إليه ؟ هو ما عند جمال الدين من أصول كلية هي عماد الفلسفة، يرجع إليها في كل ما يقرأ من صفحات الكتب، وهي الحكم في صحة ما يصح، وبطلان ما يبطل، ثم شخصية قوية تجزم في الحكم ولا تتردد تردد الشيخ حسن الطويل، ثم ربط جزئيات الحياة العلمية والعملية كلها برباط واحد يفتح النوافذ بعضها على بعض حتى تتألف منها وحدة، فالتصوف، والفلسفة، والدنيا العامة، ودنيا الشخص، هذه كلها لا يصح أن يكون كل منها حجرة مغلقة على نفسها، بل لابد من أن تتقابل وتتناغم، وتؤلف دورا موسيقيا واحدا، فإذا تم هذا صح نظر الإنسان، وزال عنه كثير من الشك المؤلم والحيرة المضنية، وبت فيما ينفع وما يضر، وما يعمل وما يدع، ووضحت أمامه الأعلام واستنارت السبل [40]. وفوق هذا كله، كان يأخذ بيد تلاميذه فيرفعهم إلى مستوى يسيطرون فيه على الكتاب، ولا يستعبدهم الكتاب، ولمجعمون عن قيود الألفاظ والجمل إلى معرفة

الحقيقة في ذاتها ولو خالفت الألفاظ والجمل. وكانت طريقته في التدريس عكس طريقة الشيخ محمد عبده، كان جمال الدين يحدد موضوع الدرس فقط من الكتاب، ثم يفيض في شرح الموضوع من عنده حتى يحيط به من جميع أطرافه، وبعد ذلك يقرأ نص الكتاب، فإذا هو واضح ظاهر بين فيه موضع الخطأ والصواب. أما الشيخ محمد عبده، فكان يقرأ النص أولا ويتفهمه ويفهمه، ثم يفيض في التعليق عليه، وفي بسط الموضوع من عنده ...[41]

هذه هي مدرسته النظامية في بيته.

أما مدرسته الثانية غير النظامية، فكانت أكبر أثرا وأعم نفعا، وهي التي كان يتلقى عليه فيها زواره في بيته، وعظماء الرجال عند زيارته لهم في بيوتهم، وخاصة المفكرين والمثقفين عند تحلقهم حوله في (قهوة البوستة)، وجمهور الناس عند اجتماعهم به في المناسبات في هذه المدرسة تلقى دروسه أمثال: محمود سامي البارودي، وعبد السلام المويلحي، وأخوه إبراهيم المويلحي، ومن الشباب أمثال: محمد عبده، وابراهيم اللقاني، وسعد زغلول، وعلي مظهر، وسليم نقاش، وأديب اسحق وغيرهم [42].

وفي هذه المدرسة حوّل (السيد) مجرى الفكر ونقله من حال إلى حال. كان الفكر عبد الأرستقراطية لا هم له إلا الإشادة بالملوك والأمراء، والتغني بأفعالهم وصفاتهم مهما بلغ من ظلمهم، فكل حاكم سيد الوجود في زمانه. آت بالمعجزات في أعماله، معصوم من الخطأ فيما يأتي به، يبتز مال الناس غصبا، فلا يلام على ما غصب، ولكن يمدح على ما أنفق، ويقتل من شاء فلا يسأل عمن قتل، ولكن يشاد بفضله إذا عفا. الفن والأدب والشعر والنثر موسيقى لطربه، وبهلوان لتسليته، وعبيد مسخرة لنهش أعدائه، ومدح أوليائه، الأديب الصغير للغني الصغير، والأديب الكبير مداح للأمير الكبير. أتى جمال الدين فسخّر الفكر في خدمة الشعب، يطالب بحقوقه، ويدفع الظلم عنه، ويهاجم من اعتدى عليه كائنا من كان، يبين للناس سوء حالهم ومواضع بؤسهم، ويبصرهم بمن كانوا سبب فقرهم، ويحرضهم على أن يخرجوا من الظلمات إلى النور، وألا يخشوا بأس الحاكم فليست قوته إلا بهم، ولا غناه إلا منهم، وأن يلحوا على حقوقهم المغصوبة وسعادتهم المسلوبة، فخرج الناس بفكر جديد ينظر إلى الشعب أكثر مما ينظر إلى

الحاكم، وينشد الحرية، ويخلع العبودية، ويفيض في حقوق الناس وواجبات الحاكم، ويجعل المفكر مشرفا على الأمراء لا سائلا يمد يده للأغنياء [43].

جهود محمد عبده لتطوير التعليم الديني:

يمكن اعتبار دعوة الشيخ محمد عبده (1849- 1905) من الدعوات الإصلاحية الرائدة التي لم تقف عند حد الدعوة للعودة إلى الأصول الأولى للإسلام، واستلهام منهج السلف الصالح، وإنما حاولت أن تستوعب قضايا العصر، وتصبها في قالب إسلامي مميز يمكنها من مواجهة تحدي الحضارة الغربية، لذلك فقد رفض محمد عبده الإتجاه القائل باقتصار الدعوة للتجديد والإحياء داخل الإسلام ذاته دون مراعاة، أو اهتمام بالمؤثرات الخارجية إدراكا منه لمثالبها المتمثلة في إهمال التطورات التاريخية، وتغير الظروف التي يمر بها المسلمون، وكذلك لكونها تجعل المجتمع الإسلامي منغلقا على نفسه، غير مدرك لأبعاد رسالته في الدعوة الدائمة لدين الله بين شعوب الأرض.. وعلى الرغم من أن نظرة محمد عبده للتطور والتغير جعلته يدعو للأخذ عن الحضارة الغربية وفق ميزان إسلامي واضح، إلا أن ذلك لم يكن يعني أنه كان يحمل روحا انهزامية تسلم بقوة الحضارة الغربية وضعف الحضارة الإسلامية، حيث كان يدرك أن الحضارة رصيد إنساني ضخم أسهم فيه المسلمون بنصيب وافر، ولا بد من أن يواصل المسلمون استفادتهم من هذا الرصيد، ويسعوا للمساهمة فيه بالمزيد، ولا ينبغي أن يديروا أظهرهم لهذه الحضارة لا لشيء إلا لأنها لبست ثوبا غربيا. كما أن الإسلام يتميز على غيره من الديانات بشموله كافة المقومات الحضارية، وهي أمور تحتاج إلى التعقل والتفكر في فهم أصوله، وأنه-أي الإسلام- بذلك يتواءم مع متطلبات العصر ولا يتعارض مع المدنية الحديثة، وأن المسلم بوسعه أن يضع إطارا دينيا لمجتمع عصري [44].

وفي هذا الإطار تتحدد رؤية الإمام للعودة إلى الأصول الأولى للإسلام التي كانت على عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وما تلاه من قرون قليلة، وذلك قبل ظهور المدارس المختلفة ودخول تيارات فكرية من أمم أخرى كان الإسلام قد انتشر فيها [45].

ونوع التربية التي كان يراها ويدعو إليها الأستاذ الإمام من الأمور التي

تستحق الدرس والتأمل والإنتباه... فهي على كل مستوياتها تربية تستند إلى الدين، وتنبع من تعاليمه وتتصل به بسبب وثيق، وذلك لأن الرجل كان صاحب رأي يرى أن أي إصلاح للشرق والشرقيين لا بد من أن يستند إلى الدين حتى يكون سهل القبول شديد الرسوخ عميق الجذور في نفوس الناس.

وهو مع إيمانه بالوطن والوطنية لا يرى أن هذه الوطنية يمكن أن تكون (عقيدة) تحل محل (الدين) في دفع عجلة الإصلاح إلى الأمام. فمن «ظن أن اسم الوطن، ومصلحة البلاد، وما شاكل ذلك من الألفاظ الطنانة يقوم مقام الدين في إنهاض الهمم، وسوقها إلى الغايات المطلوبة منها فقد ضل سواء السبيل[46].»

وهو يزيد رأيه في دور الدين في التربية إيضاحا وتحديدا عندما يتحدث إلى الناس فيقول لهم: «إن مطلوبكم المحبوب هو العلم، كان العلم فيكم وكان الحق معه، وكان الحق فيكم وكان المجد معه... كل مفقود يفقد بفقد العلم، وكل موجود يوجد بوجود العلم... أما العلم الذي نحس بحاجتنا إليه فيظن قوم أنه علم الصناعة وما به إصلاح مادة العمل في الزراعة والتجارة مثلا. وهذا ظن باطل، فإنا لو رجعنا إلى ما يشكوه كل منا نجد أمرا وراء الجهل بالصناعات وما يتبعها. إن الصناعة لو وجدت بأيدينا نجد فينا عجزا عن حفظها، وإن المنفعة قد تتهيأ لنا ثم تنفلت منا لشيء في نفوسنا، فنحن نشكو ضعف الهمم وتخاذل الأيدي وتفرق الأهواء، والغفلة عن المصلحة الثابتة. وعلوم الصناعات لا تفيدنا دفعا لما نشتكيه، فمطلوبنا هو علم وراء هذه العلوم ألا وهو العلم الذي يمس النفس، وهو علم الحياة البشرية... العلم المحيي للنفوس، وكل أدب لها هو في الدين، فما فقدناه هو التبحر في آداب الدين، وما نحس من أنفسنا طلبه هو التفقه في الدين، ولا أريد أن نطلب علما محفوظا، ولكنا نطلب علما مرعيا ملحوظا.. فإذا استكملت النفس بآدابها عرفت مقامها من الوجود، وأدركت منزلة الحق في صلاح العالم, فانتصبت لنصره، وأيقنت بحاجتها إلى مشاركيها في الوطن والدولة والملة... [47]»

ولاشك في أنه إذا ما ذكر الإصلاح في الأزهر، فلا بد من اقترانه بالشيخ محمد عبده لأنه صاحب الدعوة المدوية إلى إصلاحه.. وكان الشيخ

قد بذل جهدا كبيرا أيام الخديوي توفيق في إقناع الشيخ محمد الأنبابي شيخ الجامع الأزهر بأن يوسع منهج الدراسة، ويدخل بعض العلوم الحديثة، ولكن شيوخ الأزهر عارضوه معارضة شديدة، فحاول أن يتقوى بالخديوي توفيق، فلم يجد عنده أمله. فلما تولى عباس الثاني حاول أن يستعين به على الإصلاح، فرفع إليه تقريرا عن الأزهر ووسائل إصلاحه، وصادف التقرير تقبلا من الخديوي، فأصدر القانون الذي ظهر في 17 رجب 1312 هـ (15 يناير1895) خصوصا بعد أن تسربت آراء محمد عبده إلى كثير من مريدي الإصلاح فترددت في الأزهر صيحات تنادي بالإصلاح صادرة عن كثير من الطلبة والأساتذة، مما اضطر بعض العلماء إلى رفع عريضة للخديوي عباس يعرضون فيها سوء الحالة في الأزهر، ويلتمسون وضع حد للفوضى[48].

وبمقتضى هذا القانون ألف مجلس لإدارة الأزهر من أكابر شيوخه الذين يمثلون المذاهب الأربعة، ومثل الحكومة فيه الشيخ محمد عبده وصديقه الشيخ عبد الكريم سلمان. وفي الوقت نفسه عين للأزهر وكيل متشوق إلى الإصلاح هو الشيخ حسونه النواوي، ثم عين شيخا للأزهر وهو من أصدقاء الشيخ محمد عبده، ومن العلماء المجددين، فكان اختياره خطوة على طريق التنفيذ والتطبيق العملي لما يصدر من قوانين الإصلاح.

وفي مدة وكالته ومشيخته للأزهر أدخلت علوم لم تكن تدرس قبل هذه الفترة كالحساب والهندسة والجبر والجغرافية والتاريخ والخط.

وقسمت مدة الدراسة إلى 12 سنة حتى أن الطالب الذي يتم دراسة مواد معينة في ثماني سنوات وينجح فيها يعطى شهادة الأهلية، ومن يستمر في الدراسة بعد ذلك أربع سنوات وينجح يحرز شهادة العالمية.

وأنشئت في سنة 1903 مشيخة علماء الإسكندرية لتسير في التعليم على مقتضى هذا النظام [49].

وترتب على الدعوة الإصلاحية التي نهض بها الشيخ محمد عبده كثير من التغيير في النظم الأزهرية منها العناية بالشؤون الصحية، فأنشئت للجامع صيدلية خاصة، وعين له طبيب منقطع لعلاج الطلبة بالمجان.

ومنها العناية بالحضور والغياب وتحديد مواعيد للعمل والعطلة والإمتحان، حيث لم يكن لمثل هذه الجوانب نظام محدد.

ومنها ترتيب أجور ثابتة للمدرسين ورفعها [50].

ونظم شؤون الأزهر الإدارية، فبنى مكاتب بالقرب من الجامع بها عدد من الكتاب لمعاونة شيخ الجامع بعد أن كان في الماضي يدير الأزهر من منزله، ويذهب إليه المدرسون والطلبة، تاركا الأمور إلى كاتب خاص يبت فيها كما يشاء.

ونظم إدارة الأوقاف المحبوسة على الأزهر، فارتفع إيرادها من أربعة آلاف جنيه إلى أربعة عشر ألفا وسبعمائة وخمسين جنيها.

إن المصاعب التي وجب تذليلها لوضع هذا التغيير موضع التنفيذ أطول شرحا من وجوه الإصلاح بكل ما اقتضاه بحثها وترتيبها والمضي في تنفيذ قوانينها وإجراءاتها، ولكن القارئ الذي لم يشهد ذلك العهد قد يتمثلها أمامه كلما تذكر الموانع التي كانت تعترض هذا التغيير، وتذكر القوى الظاهرة والخفية التي كانت تدعم تلك الموانع، وما تستطيع أن تثيره من زوابع القلق والسخط في أنحاء العالم الإسلامي بما رحب، فضلا عن جوانب الأزهر وجوانب المدينة المصرية والقرية المصرية التي عرفنا علاقتها المتأصلة بذلك المسجد العتيق.

من تلك الموانع، منافع الشيوخ الذين رفعت أيديهم عن موارد الأوقاف، وامتنع عليهم جاه التصرف بكساوي التشريف ومنازل العلماء في المجتمع وعند ولاة الأمور[51].

ومنها قوة الجهل المطبق والظن السيئ في عقول الدهماء الذين سمعوا من (الأئمة) المصدقين أن القول بدوران الأرض كفر براح، وأن معلم الجغرافية مسخر من أعداء الذين ليعلم أبناء المسلمين أنها كرة مستديرة دوارة في الفضاء، وأكفر منه من يعلمهم الطبيعيات... لأن القول بالطبيعة إنكار لوجود الله وإثبات لوجود المخلوقات بطبيعتها دون وجود الخلاق [52].

ومنها، ولعله يجمعها بحذافيرها، سلطان ولي الأمر إذا أدرك بعد حين أن الإصلاح قد فوت عليه سلطانه وفوت عليه الغنيمة التي كان يجنيها لنفسه ويغدق منها الأجور على خدامه وحواشيه.

وتتجلى عظمة محمد عبده، لا في تلك الآثار التي تركها في تلاميذه بمصر فقط، ولكن فيما تركه من آثار في عدد غير قليل من البلدان العربية والإسلامية، ويلوح أن سوريا كانت أكثر بلاد الشرق الأوسط تأثرا بالأستاذ

الإمام، فمنذ مقامه في بيروت، إبان نفيه، استطاع أن يجذب إليه عددا كبيرا من الأصدقاء والمريدين من السوريين، ونذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر، نخبة من أهل الفضل والحجا كشكيب أرسلان، ورشيد رضا، وعبد القادر المغربي، وكرد علي، وجمال الدين القاسمي، وعبد القادر البيطار، وعبد الحميد الزهراوي، ومحمد زاهد الكوثري وعبد القادر الترمانيني[53].

وكان رشيد رضا من أكثر المتأثرين نشاطا، وتجلى ذلك بصفة خاصة في تلك المجلة التي أصدرها باسم (المنار). وكان الغرض الذي رمى إليه (المنار) في الجملة هو عين ما عملت له (العروة الوثقى) نشر الإصلاحات الإجتماعية والدينية والإقتصادية، وإقامة الدليل على أن الإسلام من حيث هو نظام ديني، ملائم لمطالب العصر الحديث [53].

وقد كان للأستاذ الإمام أثر ظاهر في أفريقيا الشمالية بفضل مجلة (المنار). وفي صيف سنة 1903 أراد الإمام، إبان عودته من أوروبا، أن يقف بنفسه على أحوال المسلمين في أفريقيا الشمالية، فقام برحلة إلى الجزائر وتونس، وقد اكتشف هنالك، كما ذكر كاتب مقال في جريدة (الطان) الفرنسية، وجود حزب إصلاحي ينتمي إليه.

ونستطيع أن نذكر من أنصار تجديد الإمام في الجزائر الشيخ (محمد بن الخوجة) وهو مؤلف كتب إسلامية عديدة، وكذلك الشيخ (عبد الحليم بن سماية).

وقد كان للنقد الذي وجهه محمد عبده إلى علماء المسلمين، متهما إياهم بأنهم هم وحدهم المسؤولون عما وصل إليه العالم الإسلامي من ضعف وركود، وقع شديد وصدى قوي في الجزائر بصفة خاصة. ويرى (هنري لاووست) أن هذا النقد قد ساعد على تأسيس حزب العلماء المصلحين بالجزائر.

أما في مراكش، فيرى لاووست أن من الممكن أن ننسب إلى حركة محمد عبده التجديدية الفضل في (المشروع الجديد للإصلاحات المراكشية) الذي نشر في ملحق مجلة (أفريقيا الفرنسية) عدد يناير سنة 1938[55].

الحفاظ على الهوية الإسلامية العربية للجزائر عن طريق التعليم:

كان من الطبيعي إزاء سياسة الإستعمار الفرنسي التي اتبعها منذ أن احتل الجزائر سنة 1830 التي تلخصت في: التنصير، الفرنسة، الإدماج، أن

يسعى الجزائريون إلى مقاومة هذه السياسة بأخرى مضادة تمثلت في الأمور الآتية [56]:

1- ضرورة التمسك بدينهم وقيمهم الأخلاقية والقومية، وتأسيس الهيئات والمنظمات الجزائرية التي تقف في وجه رجال التبشير الذين اعتبروا في الجزائر، كما اعتبروا في غيرها، الطلائع الأولى للإستعمار الأوروبي. 2- القيام بتأسيس المدارس العربية والنوادي الوطنية والمساجد الإسلامية في مختلف أنحاء الجزائر.

ولا شك في أن هذه الوسائل وغيرها لها دورها في مقاومة سياسة التجهيل التي اتبعها الفرنسيون تجاه تعليم أبناء الجزائر حيث كان الجزائريون في المدارس الحكومية. الفرنسية لا يمثلون إلا نسبة 10 ٪ فقط من جملة عدد الأطفال المتعلمين، فالتعليم كان إجباريا ومجانيا بالنسبة لأبناء الجالية الأوروبية في الجزائر، ولكنه غير إجباري بالنسبة لأبناء الجزائريين، ولا يمكنهم من الإلتحاق بالمدارس إلا في نطاق سياسة تجهيل الجزائريين. فقد كان الإستعماريون الفرنسيون يصرحون علنا بأن (العدو الجاهل يمكن السيطرة عليه واستغلاله بطريقة أفضل من العدو المتعلم)، ومن هنا عملوا على عدم نشر التعليم الفرنسي بين الجزائريين على نطاق واسع، وحصروا تعليم أبناء الجزائر في أضيق نطاق ممكن بحيث حرموا على الجزائريين تعلم لغتهم العربية، وفي الوقت نفسه لم يعلموهم اللغة الفرنسية، فقد كانت المدارس لا تنشأ مثلا إلا حيث توجد تجمعات أ وروبية معتبرة وتقتصر في الأساس على أبناء الأوروبيين وحدهم.

وتعتبر فترة الثلاثينات من هذا القرن من أهم فترات التاريخ الجزائري الحديث، حيث مثلت مدا وطنيا ساهمت فيه (جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) التي تأسست في 5 مايو 1931 بعد ما بلغ عمر الإستعمار الفرنسي في الجزائر قرنا كاملا من أجل المحافظة على هوية الجزائر العربية الإسلامية. ويذكر الشيخ البشير الإبراهيمي أنه لو تأخر ظهور جمعية العلماء عشرين سنة أخرى، لما وجدنا في الجزائر من يسمع صوتنا . وتتلخص مبادئ جمعية العلماء في الشعار التالي الذي سجله الشيخ عبد الحميد بن باديس في مجلة الشهاب: الإسلام-العروبة-الجزائر وقد جاء في قانونها الأساسي الذي عدل سنة 1951 في فصله الأول ما يلي: «تأسست

في عاصمة الجزائر، جمعية دينية، علمية، تهذيبية، أدبية، تحت اسم (جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) [57].»

وتطبيقا لشعارها كما أعلنه أول رئيس لها وهو الشيخ عبد الحميد بن باديس (1889- 1940) وقانونها الأساسي، فقد ركزت عملها في ثلاثة محاور:

أولا: تطهير الدين الإسلامي من البدع والخرافات والعمل على إحيائه حسب فلسفة مدرسة التجديد الإسلامي والدفاع عنه ضد أعدائه في الجزائر وهم. المبشرون، والمستعمرون، والعمل على تحريره من الإستعمار في المجالات الثلاثة التالية: المساجد-الأوقاف الإسلامية-القضاء الإسلامي.

ثانيا: التعليم العربي الإسلامي.

ثالثا: الوطن الجزائري، بكل تراثه الثقافي والحضاري، والتاريخي، وبحدوده-المعروفة، لأنه محتوى الشخصية الجزائرية، وهو جزء لا يتجزأ من الوطن العربي والإسلامي، إذ دون المحافظة عليه، وتحريره من الاحتلال، فسوف يبقى الإسلام والعروبة (كثقافة وحضارة، ولغة) كلاهما-في المنطقة-مهدد بأعظم الأخطار.

وقد تصدى ابن باديس في دروسه-وخاصة دروسه في تفسير القرآن-وفي مقالاته في الصحف، ومحاضراته وخطبه لتصحيح العقيدة، ودعوة المسلمين إلى الرجوع للكتاب والسنة وترك ماعداهما مما تراكم على العقول والقلوب والسلوك من بدع وضلالات ويستشهد بمثل قوله تعالى: «ويوم يعض الظالم على يديه يقول يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلا. يا ويلتي ليتني لم أتخذ فلانا خليلا، لقد أضلني عن الذكر بعد إذ جاءني، وكان الشيطان للإنسان خذولا [58]»، يقول ابن باديس: «فالخسران الذي وعد به الله من يخالف الكتاب والسنة وإن كان موجها للمشركين، إلا أنه من نصيب أهل البدع والضلال في المجتمع الإسلامي [59]»

ويلاحظ أن جهود جمعية العلماء التعليمية قد مرت بعدة مراحل يمكن تقسيمها إلى المراحل التالية [60]:

الأولى: من 1931- 1939.

الثانية: من 1939- 1944.

الثالثة: من1944- 1956.

ويلاحظ أن النشاط الكبير للجمعية في تكوين المدارس، وإنشاء المساجد،

وإقامة النوادي الثقافية يكاد ينحصر في الفترتين الأولى والثالثة لأن نشاط الجمعية في الفترة الثانية قد تجمد تقريبا بسبب ظروف الحرب العالمية الثانية.

وقد امتد نشاط الجمعية في الفترة الأولى إلى فرنسا حيث تعيش جالية جزائرية كبيرة في مختلف المناطق الصناعية الفرنسية، فأسست مجموعة من النوادي الثقافية التي كانت تقوم بمهمتين في وقت واحد:

الأولى: ثقافية ودينية تتمثل في إلقاء المحاضرات التوجيهية، ودروس الوعظ والإرشاد بقصد المحافظة على شخصية هؤلاء العمال الجزائريين، وقد اختارت الجمعية للقيام بهذه المهمة مجموعة من ألمع أعضائها المقتدرين برئاسة الفضيل الورتلاني وذلك بدءا من عام 1936.

أما المهمة الثانية، فقد كانت تربوية تتمثل في الدروس التعليمية التي كانت تنظم لأبناء هؤلاء العمال في غير أوقات دراساتهم في المدارس الفرنسية لتلقينهم مبادئ القراءة والكتابة، باللغة العربية، ومبادئ الدين الإسلامي، وتاريخ الإسلام حتى يرتبط هؤلاء الأطفال منذ الصغر بالحضارة العربية الإسلامية وبوطنهم الجزائر، ولا يذوبوا في الوسط الذي يعيشون فيه ولا سيما أن عددا كبيرا منهم مولود لأب جزائري وأم أوروبية، مما يكون خطورة كبيرة على شخصيتهم [61].

وقد أعاد ابن باديس في القرن العشرين إلى المسجد الإسلامي في الجزائر مكانته الروحية والتربوية والتوجيهية التي كان يتمتع بها في العصور الأولى للإسلام يوم أن كان محلا للعبادة، ومكانا للتعليم، ومركزا للتوجيه الروحي، ودارا لتجهيز الجيوش المجاهدة في سبيل نشر الإسلام، أو الدفاع عنه في وجه أعدائه [62].

الإخوان المسلمون كمدرسة لبناء الشخصية المسلمة:

مؤسس هذه الجماعة هو حسن البنا الذي ولد في قرية المحمودية بالبحيرة في مصر سنة 1906،و مات مقتولا سنة1949، أما الجماعة نفسها فقد تأسست سنة 1927 في مدينة الإسماعيلية. ويبدو ارتباط دعوة الإخوان بالدعوات السابقة من إيمانها بوحدة النظام الإسلامي وتكامله، أو بمبدأ الشمول في الفكر الإسلامي، وهي المبادئ التي تربط الدين بالدولة وتطبق

أحكام الشريعة الإسلامية والعودة إلى القرآن، والحديث دون سواهما، والإمساك عن الخوض في علم الكلام، ومحاربة بدع الصوفية، وتقليد السلف الصالح. وإذا كان البنا قد أضاف إليها ما فرضته عليه ظروف العصر والبيئة إلا أنه لم يخرج في الإطار العام عن هذه القواعد، وإن كانت هذه الظروف قد ميزت دعوة البنا بطابع خاص عما سبقها من دعوات، كما أن البنا في دعوته قد استفاد من المشكلات التي واجهتها الدعوات السابقة، الأمر الذي جعل أتباعه وغيرهم من الكتاب والمؤرخين يلقبونه)بالداعية(في وقت اكتفوا فيه بتلقيب من سبقوه كجمال الدين ومحمد عبده بالمجتهدين أو المصلحين، وكان ذلك لأن البنا قد خلف وراءه دعوة تطبيقية نسبيا، ذات منهج ومراحل ومبادئ وبرامج ووسائل، ولم يكتف بعرض الأفكار فقط مثلما كان غيره.[63]

وأوضح البنا أن رابطة العقيدة «هي عندنا أقدس من رابطة الدم ورابطة الأرض»، ولذلك ينظر إلى سائر المسلمين على أنهم «هم قومنا الأقربون الذين نحن إليهم، ونعمل في سبيلهم، ونذود عن حماهم، ونفتديهم بالنفس والمال في أي أرض كانوا، ومن أي سلالة انحدروا [64]».

والبنا في سبيل بيان «شمولية» النظرة الإخوانية يقدم توصيفا للجماعة يصعب معه أن نقول إنها سياسية أو اجتماعية أو ثقافية... أو غير ذلك، فهي تتجه إلى كل هذه المجالات فهي بناء على هذا [65]:

1- دعوة سلفية، لأنهم يدعون إلى العودة بالإسلام إلى معينه الصافي من كتاب الله وسنة رسوله.

2- وطريقة سنية، لأنهم يحملون أنفسهم على العمل بالسنة المطهرة في كل شيء، وخاصة في العقائد والعبادات، ما وجدوا إلى ذلك سبيلا.

3- وحقيقة صوفية: لأنهم يعلمون أن أساس الخير طهارة النفس، ونقاء القلب، والمواظبة على العمل، والإعراض عن الخلق، والحب في الله، والإرتباط على الخير.

4- وهيئة سياسية، لأنهم يطالبون بإصلاح الحكم في الداخل، وتعديل النظر في صلة الأمة الإسلامية بغيرها من الأمم في الخارج، وتربية الشعب على العزة والكرامة، والحرص على قوميته إلى أبعد حد ممكن.

5- وجماعة رياضية، لأنهم يعنون بجسومهم، ويعلمون أن المؤمن القوي

خير من المؤمن الضعيف، وأن النبي صلى الله عليه وسلم يقول: (إن لبدنك عليك حقا)، وأن تكاليف الإسلام كلها لا يمكن أن تؤدي كاملة صحيحة إلا بالجسم القوي، فالصلاة والصوم والحج والزكاة لابد لها من جسم يحتمل أعباء الكسب والعمل والكفاح في طلب الرزق، ولأنهم تبعا لذلك يعنون بتشكيلاتهم وفرقهم الرياضية عناية تضارع، وربما فاقت، كثيرا من الأندية المتخصصة بالرياضة البدنية وحدها.

6- ورابطة علمية ثقافية، لأن الإسلام يجعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، ولأن أندية الإخوان هي في الواقع مدارس للتعليم والتثقيف. ومعاهد لتربية الجسم والعقل والروح.

7- وشركة اقتصادية: لأن الإسلام يعنى بتدبير المال وكسبه من وجهه، وهو الذي يقول لبنيه (نعم المال الصالح للرجل الصالح) ويقول: (من أمسى كالا من عمل يده أمسى مغفورا له). (إن الله يحب المؤمن المحترف).

8- وفكرة اجتماعية: لأنهم يعنون بأدواء المجتمع الإسلامي ويحاولون الوصول إلى طرق علاجها وشفاء الأمة منها.

«وهكذا نرى أن شمول معنى الإسلام قد أكسب فكرتنا شمولا لكل مناحي الإصلاح، ووجه نشاط الإخوان إلى كل هذه النواحي، وهم في الوقت الذي يتجه فيه غيرهم إلى ناحية واحدة دون غيرها يتجهون إليها جميعا، ويعلمون أن الإسلام يطالبهم بها جميعا [66]»

وتركز نشاط الجماعة الأساسي المتعلق ببرنامج الإصلاح الإجتماعي في مجال التعليم، فالإهتمام الكبير بتجنيد المدرسين والطلبة مرتبط بطبيعة الحال بالنظرة الخاصة لهاتين الطائفتين، والتي نرى أن مستقبل الثقافة في مصر بين أيديهما. على أن هذا الإهتمام لم يكن مجرد اهتمام بالمستقبل القومي، بل كان يشمل في طياته أيضا تأكيد الهوية، والمصير التاريخي والثقافي، وفي ذلك يقول سيد قطب: لا يمكن تحقيق نهضة إسلامية خالصة بمجرد تشريع أو قانون، أو بإقامة نظام اجتماعي ينبني على أساس من الفلسفة الإسلامية، فتلك الخطوة ليست إلا أحد ركنين يجب أن ينبني عليهما الإسلام وتطبيقه في الحياة، أما الركن الأخر فهو العمل على خلق حالة ذهنية محملة بالنظرية الإسلامية في الحياة، تلك الحالة التي تعطى الإستمرار للقوى الخارجية التي تقودنا إلى هذا النمط من الحياة والتي

تمنح الإتساق لكل التشريعات الإجتماعية والدينية والمدنية.

والوسيلة الطبيعية لخلق هذه الفلسفة، هي بالتعليم [67].

وكانت الجماعة مصرة على تحقيق أهدافها في مجال التعليم-على نحو لا نجد له مثيلا في أي مجال آخر سوى مجال السياسة. ففي سنة1935 شكلت الجماعة وفدا لزيارة وزارة المعارف ورئيس الوزراء، كما أقامت حفلات لأعضاء البرلمان واستغلت تلك المناسبات للحديث عن الحاجة الماسة لإعادة تقديم الدين في المدارس المصرية كبداية ضرورية لإعادة تأسيس المدارس على أسس قومية ودينية حقه.

وفي سنة 1938 قدم محمد حسين هيكل وزير المعارف لشيخ الأزهر برنامجا لتوحيد التعليم الديني والعلماني، وقد شارك الإخوان في المناقشات العامة التي دارت حول هذا الموضوع، كما أرسلوا خطابا إلى وزير المعارف بوجهة نظرهم التي طالما عبروا عنها فيما بعد. وتتلخص وجهة النظر تلك في أن التعليم العلماني الغربي-وفقا لرأي حسن البنا-الذي يدرس بجانب التعليم الأزهري التقليدي قد خلق الكثير من الصراعات التي تشكل خطرا على أمة ساعية إلى البعث، وأهم ما تحتاجه في سعيها هو وحدة الثقافة [68].

وكان للتدريب في مدارس الجماعة أهداف عدة، فالإهتمام الأساسي في مدارس القرى ومدارس الحضر الابتدائية كان مركزا على الدين والأخلاق على نمط (الكتاب) التقليدي، وحينما يصل إلى مستوى أعلى في التعليم الإبتدائي تدرس له أسس القراءة والكتابة، كذلك كانت هناك مدارس ليلية يدرس فيها البالغون من العمال والفلاحين التعليم الأولى. وكانت تلك المدارس هي الأداة الأساسية للجماعة في برنامج محو الأمية. كذلك كان فلاحو المناطق الزراعية يدرسون الإرشاد الزراعي بمساعدة طلاب كلية الزراعة. كما أنشأت الجماعة فصولا خاصة لعمال المدن يدرسون فيها الأمور التي تتعلق بالنقابات والعمال بمساعدة طلاب الإقتصاد، وعملت على إنشاء فصول خاصة بالشباب الذين حرموا من التعليم نتيجة للقهر الإقتصادي فلم يعد في مقدورهم دخول سوق العمل [69].

كذلك أنشأت الجماعة فصولا خاصة لتدريب الشباب على الحرف المختلفة والأعمال التجارية والصناعية، كما أتيح لمن هم في مستوى التعليم

الإبتدائي الإلتحاق بالفصول الحرفية، كذلك أنشأت الجماعة مدارس خاصة للبنات سميت بمدارس أمهات المؤمنين. ويعكس هذا الإسم الأفكار التي كانت وراء تنظيم الأخوات المسلمات، فالأم هي المصدر الرئيس والأساسي في تكوين شخصية طفلها ونظرته للحياة، والفتيات اللاتي يفهمن دينهن يصبحن مسلمات حقيقيات يتوفر لهن التحرر الحقيقي. وكانت جماعة الأخوات المسلمات هي التي تمد تلك المدارس بالمدرسات اللازمات [70].

ومن أولى مشروعات الإخوان التعليمية، عندما كانت بالإسماعيلية، إقامة مدرسة أسموها (مدرسة التهذيب) تحدد منهج التعليم فيها بما يأتي:

- تصحيح تلاوة القرآن الكريم وفق أحكام التجويد.
- حفظ بعض سور من القرآن الكريم.
- حفظ بعض أحاديث من السنة النبوية الشريفة.
- تصحيح العقائد والعبادات والتعرف على أسرار التشريع.
- معرفة آداب الإسلام العامة.
- دراسة التاريخ الإسلامي وسيرة السلف الصالح.
- تدريب القادرين على الخطابة والدعوة تدريبا عمليا يحفظ ما يمكن من: النظام والنثر، ومادة الدعوة، ثم تكليفه بالتدريس والمحاضرة في هذا المحيط الصغير أولا، ثم في محيط أوسع منه [71].

كذلك أنشأت الجماعة في سنواتها الأولى (معهد حراء الإسلامي) في الإسماعيلية كانت الدراسة فيه تنقسم إلى شعب ثلاث:

- شعبة يتمشى منهاجها مع منهاج المدارس الأولية تجهز التلميذ للأزهر والمعاهد الدينية.
- وشعبة تتمشى مع المدارس الأولية أول النهار، ومع المدارس الصناعية آخر النهار يتوجه الطلاب في الفترة المسائية إلى ورش ومصانع أهلية كان يديرها الإخوان المسلمون، وقد تعهدوا بتعليم هؤلاء الطلاب الصناعة بإشراف إدارة المعهد ورجاله وفق خطة نظام محدد.
- وشعبة ثالثة تتمشى مع منهاج المدارس الأميرية الإبتدائية-الإعدادية- للتجهيز للثانوي [72].

وقد حظي المعهد بالإقبال الشديد من الطلاب، فكثير من دروسه كان

يلقى في الهواء الطلق وبين خمائل الإسماعيلية، وكانت المصروفات زهيدة، بل زيدت نسبة المجانية بحسب ظروف أولياء الأمور، وكانت الصلة بين التلميذ وأستاذه وبين المدرسة والمنزل قوية [73].

ووجه الإخوان جهدا كبيرا لترصد جهود أعمال المبشرين في المجال التعليمي في مصر، وقد رفعوا مذكرة إلى الملك فؤاد طالبوا فيها بـ [74]:

أولا: فرض الرقابة الشديدة على هذه المدارس والمعاهد، والدور التبشيرية، وعلى الطلبة والطالبات فيها إذا ثبت اشتغالها بالتبشير.

ثانيا: سحب الرخص من أي مستشفى أو مدرسة يثبت أنها تشتغل بالتبشير.

ثالثا: إبعاد كل من يثبت للحكومة أنه يعمل على إفساد العقائد، وإخفاء البنين والبنات.

رابعا: الإمتناع عن معونة هذه الجمعيات بتاتا بالأرض أو بالمال.

خامسا: الإتصال بحضرات الوزراء المفوضين في مصر والخارج حتى يساعدوا الحكومة في تنفيذ خطة الحزم حفظا للأمن ومراعاة لحسن العلائق....

وحتى عام 1946 كان الإخوان قد نجحوا في [75]:

1- فتح عدد من المدارس لمحو الأمية، وتنمية الثقافة الدينية بالمجان.

2- مكاتب لتحفيظ القرآن الكريم نهارا.

3- مدارس ليلية لتعليم العمال والفلاحين.

4- أقسام خاصة للراسبين في الإمتحانات العامة يتولى التدريس فيها أساتذة مختصون من خريجي الجامعة.

5- شعب لتعليم الغلمان الذين حرموا التعليم لاشتغالهم بالصناعات.

6- معاهد لتعليم البنين-معاهد حرة أي خصوصية.

7- مدارس أمهات المؤمنين لتعليم البنات.

8- دور للصناعات ملحقة بالمعاهد يتعلم فيها الذين لا يستطيعون إتمام التعليم العلمي.

وليس هناك إحصاء عن عدد هذه المدارس المتنوعة، ولا عدد طلابها وأساتذتها، ولكن هذه المدارس كانت تقوم إلى جانب الفروع بحيث لا يخلو فرع من مؤسسة علمية. وقد ذكر أن عدد طلاب إحدى مدارس محو الأمية

بلغ مائة عامل. والراجح أن الإقبال على هذه المدارس كان كبيرا لا سيما ما كان منها في بيئات العمال والفلاحين. وحين وضعت الحكومة منهاجا لمكافحة الأمية أثناء تولي العشماوي (باشا) وزارة المعارف سنة 1946، طلب من الإخوان أن يساعدوا الوزارة في تنفيذ خطتها.

وبطبيعة الحال فليست هذه هي كل الجماعات... وليست هذه هي كل الجمعيات، وليس هؤلاء هم كل المفكرين والدعاة الذين ترسموا خطى السلفية... فهناك غيرهم لكن الإطار العام واحد والتوجه الرئيس مشترك، وإن تباينت بعض الأساليب وإن اختلفت بعض الطرق..

الجهود البحثية في التربية الإسلامية:

واتجهت جمهرة كبيرة من الباحثين العرب إلى التنقيب في المصادر الأساسية للإسلام بحثا عن موقف الإسلام من قضايا التعليم والمفهومات التربوية المختلفة حتى تجمعت كتابات عديدة تربوية أصبحت تعرف بأنها «تربية إسلامية».

وحتى يمكن التعامل مع الإنتاج الفكري في التربية الإسلامية، فإن الطريق إلى ذلك هو استخدام ذلك التصنيف الذي قام به كاتب هذه السطور لمجالات البحث في التربية الإسلامية مع إمكان زيادة مجالين آخرين أرتنا التجربة بعد ذلك أنهما يضمّان عددا من هذه البحوث والدراسات:

1- كتابات منهجية، يحاول أصحابها من خلالها أن يحددوا المفاهيم الأساسية في التعامل مع التربية الإسلامية ومنهج دراستها، والأصول التي يجب أن تعتمد عليها. وهنا نجد للدكتور سعيد إسماعيل جهودا عدة في هذا الشأن، فمن ذلك دراسته المعنونة بـ (مشكلة «المنهج» في دراسة التربية الإسلامية)، التي حاول من خلالها أن يحدد منهج البحث الذي يجب أن يستخدمه الباحث هنا. واستنادا إلى أن موضوع البحث يحدد منهجه، فقد تبنى سعيد إسماعيل (المنهج الفقهي)، ذلك أن الإستناد إلى كتابات الفلاسفة المسلمين في البحث عن موقف الإسلام من القضايا التربوية يكشف عن ضعف الفكر التربوي الإسلامي، حيث ثبت نقل كثير من الفلاسفة المسلمين من فلاسفة اليونان، بينما الإنتاج الفكري الفقهي نبت البيئة العربية الإسلامية، والمشكلات التي عالجها مشكلات إسلامية صميمة، وليس فيه شبهة النقل والترجمة، بل هو مجال خصب للإبتكار والإبداع [76].

والدراسة الثانية لسعيد إسماعيل أيضا في هذا المجال هي كتابه المعنون بـ (أصول التربية الإسلامية)، وهي محاولة تتكامل مع الدراسة السابقة، إذ حاول هنا أن يحصر المصادر التي يجب أن يستند إليها الباحثون في مجال التربية الإسلامية مرتبة حسب أولويتها، فبدأ بالقرآن الكريم، ثم السنة النبوية، فأقوال الصحابة ثم المصالح الإجتماعية فالثقافة، فالفكر الفلسفي الإسلامي [77].

أما الدكتور عبد الغني عبود فيروي كيف اتجه إلى دراسة التربية الإسلامية عندما نشر بحثا في المجلد الثالث من الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس الذي يقوم كاتب هذه السطور بإصداره منذ سنة 1973[78] وكان عنوان البحث (الأيديولوجيا والتربية في الإسلام)، وكانت العقبة الأساسية التي تعترض طريقه هي «أنني اكتشفت أنني لا أفهم الإسلام شأني شأن الكثيرين من أبناء المسلمين الذين تخرجوا في نظم التعليم العربية والإسلامية التي توصف (بالعصرية)[79].»

فبدأ يدرس الإسلام، من ألفه إلى يائه، «بادئا من الألف». ثم رأى أن تكون دراسته للإسلام وفق منهج معين يستطيع به أن يفهم (الإطار الأيديولوجي) للإسلام ليستطيع من خلاله فهم (التربية الإسلامية) فيما بعد. ثم رأى أن تكون دراسته بصوت مسموع، فتترجم هذه الدراسة إلى شيء مكتوب، يحكم به على خطاه في الدراسة أولا بأول، ومن هنا كان إصداره سلسلة من الكتابات تحت عنوان (الإسلام وتحديات العصر) تتناول موضوعات مثل (الله والإنسان المعاصر)، (الإسلام والكون، (الإنسان في الإسلام والإنسان المعاصر).. وهكذا.

وفي معرض حديثه أيضا عن (المنهجية) يرى عبود أن معظم من كتبوا في المجال من علماء الدين الذين خاضوا مجال التربية الإسلامية بعد كتابات كثيرة لهم في الإسلاميات، ومن ثم كانت كتاباتهم في التربية الإسلامية «ككتاباتهم في غيرها من (الإسلاميات)، كتابة يمكن أن توصف بأنها (توضح رأي الإسلام) فيما يكتب، دون أن تلتزم (بمنهجية) الكتابة العلمية في التربية» [80]. وهو مع اعترافه بأن من بين ما كتب بهذه الطريقة، وعلى يد هؤلاء (الإسلاميين)، كتابات بلغت حدا كبيرا من الروعة والدقة والإتقان، «لكن معظم ما كتب فيها، كان يكتب عن أي شيء إلا التربية!!

أما الدكتور عبد الرحمن النقيب بعد أن يسجل ملاحظته على كثرة الأبحاث والدراسات في السنوات الأخيرة، يؤكد» إذا كنا نشعر أن تلك العودة إلى دراسة تراثنا التربوي إنما تمثل «حركة علمية» في الإتجاه الصحيح لتأصيل فكرنا التربوي والنفسي، وخلق تربية عربية إسلامية «تتناسب وواقع أمتنا، إلا أننا ندرك أن هذا الإتجاه الوليد أحوج ما يكون إلى وضع بعض المعالم والحدود التي تحدد طبيعة البحث في هذا الميدان، وتضع له بعض الأهداف، وتلقي الضوء على ما يكتنفه من صعاب»[81].

وهو من أجل هذا يسعى إلى تعريف التربية الإسلامية وخصائصها. والجانب الذي يهمنا هنا هو ما ذكره عن أهم مباحث التربية الإسلامية... فمن خلال ذلك قام بعملية «تصنيف» للإنتاج الفكري التربوي الإسلامي مثل:

- دراسة فلسفة التربية الإسلامية، ومثالها دراسة د. عمر محمد الشيباني عن فلسفة التربية الإسلامية.

- دراسة التربية الإسلامية دراسة تاريخية، مثل دراسة محمد أسعد طلس: التربية والتعليم في الإسلام.

- دراسة أعلام التربية وعلم النفس في الإسلام، مثل دراسة محمد نبيل نوفل)للماجستير، غير منشورة في تربية عين شمس) عن أبي حامد الغزالي، فلسفته وآراؤه في التربية والتعليم.

- دراسة المناهج التربوية الإسلامية، مثل دراسة أحمد شلبي عن (تاريخ المناهج الإسلامية).

- الدراسات النفسية عند العلماء المسلمين، مثل دراسة عبد الكريم العثمان (الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص...) الخ.

2- كتابات أصولية، وفيها يعكف الباحث على كل ما في القرآن والسنة النبوية كي يستخرج منهما أفكارا ونظريات وآراء تتعلق ببعض القضايا والمفاهيم التي يحفل بها عالم التربية والتعليم، ومثال ذلك أن يقوم الباحث بدراسة مفهوم الحرية وتطبيقاته التربوية من خلال عملية استقراء وتحليل للقيم الأخلاقية كما تتبدى في السنة النبوية.... وهكذا [82].

ويعبر محمد قطب عن تطور تفكيره إلى أن اتجه إلى بحث التربية الإسلامية من خلال القرآن بصفة أساسية، فتساءل باستنكار: كيف غفلنا

عن أن هناك منهجا إسلاميا للتربية، وأن هذا المنهج موجود في القرآن ؟ ويروي أنه ظل زمنا يقرأ القرآن دون أن يفطن إلى هذه الحقيقة: «لقد أحسست بطبيعة الحال أن في القرآن توجيهات تربوية كثيرة، وأن لهذه التوجيهات أثرا في النفس، وأن الإنسان حين يتدبرها ويتأثر بها، يصبح له سلوك معين وتفكير معين وشعور معين، هو أقرب إلى الصلاح والتقوى، ويصبح الإنسان أكثر شفافية وأكثر إنسانية... أحسست هذا لأنه بديهية واضحة لا تحتاج إلى تفكير. ولكن هناك فرقا كبيرا بين هذا الإحساس المبهم الذي لا يعرف الإنسان من أين ينبع على وجه التحديد، وبين الإدراك الواعي بأنها ليست توجيهات تربوية متناثرة تجيء بالمصادفة في سياق الآيات، وإنما هو منهج شامل متكامل، كل جزئية فيه مقصودة، وكل كلمة فيه بحساب[83].»

وفي ضوء هذا جاء كتابه (منهج التربية الإسلامية) لا بمعنى (المقرر) ولا بمعنى (منهج البحث)، ولكنه بمعنى (أسلوب الحياة ونهجها وطريقة العمل).

أما الدكتور محمد فاضل الجمالي، فهو يؤكد لطلابه في الجامعة التونسية على أن القرآن الكريم هو للمسلم أعظم كتاب في فلسفة التربية والتعليم «وفي الحقيقة أن القرآن الكريم هو كنز عظيم من كنوز الثقافة الإنسانية ولا سيما الروحية منها،وهو أول ما يكون كتاب تربية وتهذيب على وجه العموم، وكتاب تربية اجتماعية وأخلاقية وروحية على وجه الخصوص [84].

«فإذا كانت الفلسفة تعني بدرس بدايات الأمور ونهاياتها، وبدرس العلاقات والإرتباطات بين الإنسان وأخيه الإنسان، وبين الإنسان والكون، وبين الإنسان وخالق الكون «ففلسفة القرآن الكريم تشمل كل ذلك»، وإذا كانت التربية تعني بتنشئة الفرد ونموه في الجنس البشري فحسب، «فالقرآن الكريم يعني بتربية الموجودات كلها بما في ذلك تربية الإنسان، وحين نكرر في صلاتنا يوميا» الحمد لله رب العالمين، «فعبارة» رب العالمين «تعني:< مربي العالمين...»».

ويشير الجمالي إلى أن اشتقاق (رب) و (ربي) من أصل واحد، فالله سبحانه وتعالى هو المربي الأعظم في الكون ليس مربي الإنسان فحسب،

بل مربي الخليقة كلها، فالقرآن الكريم يعالج نشوء الخليقة ونشوء الإنسان وطبيعة الإنسان، ويؤكد على وجود النظام في الطبيعة وفي المجتمع، ويؤكد على ما يتطلبه كل ذلك من أهداف تربوية، ولاسيما في حقل تهذيب النفس وتنظيم السلوك، «وفلسفة القرآن التربوية تمتاز بالشمول والتوحيد كما تتضمن التطور والتغير».

وهناك دراسة أخرى هي في الأصل رسالة ماجستير كان قد حصل عليها الدكتور علي خليل أبو العينين عن (فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكري)م. وفي مقدمة هذه الدراسة يشعر القارئ لأول وهلة أن الباحث يعالج الموضوع من منظور (قومي)، لكنه لا يتركنا نقع في ظل هذا الظن، ويبادر ليؤكد على «سلفيته»، فهو يقول [85]:

إذا كان المثل الأعلى الذي يجب أن ننسج على منواله في تربية أجيالنا العربية الإسلامية ليس فرنسيا، ولا إنجليزيا ولا يابانيا، ولا أمريكيا، وإنما هو مثل أعلى عربي ينبع من صميم حياتنا، ويتصل بماضينا وحاضرنا ومستقبلنا، فإن معنى هذا أن التربية العربية الحديثة لا يمكن أن تكون أصيلة إلا إذا كانت موافقة لفلسفة الشعب العربي الحديث، ونظرته إلى الوجود ولرأيه في قيم الإنسان، وهذه الفلسفة لا تبلغ قمة كمالها إلا في القرآن الكريم، دستور هذه الأمة حيث يمكن اعتباره (الكتاب الأم) للتربية العربية الإسلامية»،«ونظرته إلى الوجود ولرأيه في قيم الإنسان، وهذه الفلسفة لا تبلغ قمة كمالها إلا في القرآن الكريم، دستور هذه الأمة حيث يمكن اعتباره (الكتاب الأم) للتربية العربية الإسلامية»، لكن الملاحظ أن الباحث يعود فيما يشبه الإستدراك مشيرا بعبارة هامة إلى أن القرآن في هذا المجال ليس ملزما، إذ يقول إن الدول العربية والإسلامية ترجع إليه «لتأخذ منه ما يوافق ويناسب ظروفها»، إذ أن هذا لا معنى له إلا أن فيه مالا يناسب أو يوافق ظروف هذه الدول، وهذا المعنى يستنكره السلفيون عادة.

3- كتابات فلسفية: وفيها يتجه الباحث إلى الأعمال الفكرية المختلفة لواحد أو أكثر من مفكري الإسلام مثل إبن خلدون أو الغزالي أو ابن سينا أو غيرهم لاستطلاع رأيه في إحدى القضايا، وغالبا ما يتجه الباحث إلى مفكر بعينه ليدرس آراءه كلها، وقد يكون المحور هو مفهوم أو اتجاه، ثم

يتبعه الباحث عند أكثر من مفكر [86].

ومن الأعمال الرائدة في هذا المجال دراسة الدكتور أحمد فؤاد الأهواني عن (التعليم في رأي القابسي) التي أشرنا إليها من قبل، وهو تلميذ الشيخ مصطفى عبد الرازق أحد أعلام الفكر الإسلامي الحديث، والذي تأثر بالفكر الغربي، فلم يقف عند حد السلفية وحدها، وإنما طعمها بما استفاده من ثقافة أجنبية، ولذلك نجد الأهواني يشير إلى تلك القسمة المعروفة للثقافة في عالمنا العربي في العصر الحديث بين من يدعون إلى العودة إلى الماضي لاستلهامه، ومن يدعون إلى الأخذ بالحضارة الغربية، ثم يحدد موقفه هو قائلا:

«ونحن في حاجة إلى القديم والجديد معا، لأننا لا نستطيع قطع الصلة بالماضي الذي لا نزال نعيش في دينه ولغته، لا يزال ديننا الإسلام، وكتابنا القرآن، ولغتنا العربية ونحن في حاجة إلى تعليم أبنائنا اللغة العربية والقرآن الكريم، ويجدر بنا أن نعرف كيف كان أجدادنا منذ ألف عام يعلمونهما، فقد يفيدنا ذلك في موقفنا الحاضر، ويعيننا على حل مشكلة تعليم الأطفال اليوم الكتابة والقراءة والدين».... [87].

وقد أثبتت دراسات عديدة قام بها باحثون بعد ذلك مبالغة الأهواني في حكمه هذا، وربما كان له العذر في خلو مجال البحث في وقته من مثل هذه الدراسات.

وإذا كانت هذه الدراسة قد قصد بها بحث التعليم عند القابسي، إلا أن الباحث قد وسع من دائرة البحث، فدرس عددا من القضايا التربوية في التربية الإسلامية من زواياها المتعددة، الأصولية والمنهجية والتاريخية والفلسفية، ومن هنا كان وضعه لعنوان آخر رئيس لهذه الدراسة حيث سماها (التربية في الإسلام).

أما دراسة الدكتور عبد الرحمن النقيب عن (فلسفة التربية عند ابن سينا) فمن ميزاتها أن صاحبها قد حصل بها على درجة الماجستير سنة 1971، بينما لم تنشر إلا سنة 1984 مما أتاح له الفرصة أن يراجع نفسه مؤكدا أنه عندما تناول الآراء التربوية في كتابات ابن سينا، أو أي مفكر آخر» فليس معنى ذلك أن تلك الآراء تمثل الإسلام ذاته [88]،«فقد كانت لابن سينا مثلا آراء في الطبيعة الإنسانية، وفي مصادر «المعرفة الحقة» يمزج

فيها بين الفكر الإغريقي والنصوص الإسلامية، كذلك وضع ابن سينا حدودا وقيودا لتعليم المرأة تناسب ميوله وتفكيره «بينما يطلق لها الإسلام حرية العلم والتعلم». ثم يبدي أمله بأن تحاول الأبحاث العلمية المستقبلية في ميدان التربية الإسلامية عندما تعرض أمثال تلك «الآراء الفردية» أن تناقشها على ضوء النصوص الإسلامية «حتى تضع الرجل في مكانه الصحيح من حركة تطور (العقل الإسلامي) على مر العصور (89)...»

وقد وضع الباحث في دراسته هذه جزءا خاصا بـ (الإتجاه الفلسفي) في التربية الإسلامية مميزا إياه عن كل من (الإتجاه الفقهي) و (الإتجاه الصوفي). بيد أنه يقلل من شأن وقيمة هذا الإتجاه الفلسفي ويؤكد على أنه «أقل تلك المدارس تأثيرا في ميدان التربية في العالم الإسلامي من ناحية التأثير العام»، ويعلل ذلك بأنه قد يرجع إلى طبيعة نظرة العالم الإسلامي إلى الفلسفة والفلاسفة حيث لعبت ظروف متعددة جعلت الفكر الفلسفي فكرا غريبا على «الجمهور الإسلامي» أو فكرا إنعزاليا محدود التأثير.... (90)

«وبعد أن يشرح هذه الظروف يزيد في قسوة حكمه على هذا الإتجاه واضعا المدرسة الخاصة به بأنها كانت «أرستقراطية الفكر» وأنها كانت مدرسة الخاصة فقط أو (مدرسة القلة)، ويستعين برأي على سامي النشار في قوله: بأن كتب هؤلاء الفلاسفة كانت تمثل «دوائر منفصلة عن تيار الفكر الفلسفي العام»،لكنه يستدرك بقوله: «لكن ليس معنى هذا بأي حال من الأحوال أن نتجاهل تلك المدرسة الفكرية، إذ أنه ليس في مقدور أي باحث للحركة الفكرية في العصور الإسلامية الزاهية أن يتجاهل هذا التيار الفلسفي، أو يقلل من شأنه، وخصوصا أنه تيار خصب مبدع وخلاق في بعض نواحيه، وأن إنتاجه العقلي والفكري لا يقل عن التيارين الآخرين: الفقهي والصوفي غزارة وأهمية»(91) .... فيم إذن كان الحديث السابق ؟ هل هذا استدراك أم تراجع؟

كذلك نجد الدكتورة نادية جمال الدين حيث تنشر دراستها عن (فلسفة التربية عند إخوان الصفا) بعد إجازتها للماجستير بتسع سنوات، وهي تميز إخوان الصفا بأنهم وإن انتموا إلى دائرة الفلاسفة، إلا أنهم تميزوا عليهم بعدم اكتفائهم بالفلسفة والإنتاج الفلسفي نهاية لاجتهادهم في مجال

المعرفة، «فالناظر في رسائلهم يلمح بوضوح أن التربية والتعليم جزءا لا يتجزأ من بنائهم الفلسفي، والركيزة الأساسية التي اعتمدوا عليها في محاولة ترجمة فكرهم إلى واقع، فسعوا لإيجاد جماعة من الشباب عالمة خيرة فاضلة ذكية مستبصرة، وإعدادهم على هذه الصورة ليكونوا رجالا عاملين في (دولة الخير) المنتظرة [92]».

كذلك تقارن نادية جمال الدين بين فئة الفلاسفة التي ينتمي إليها هؤلاء وغيرهم على أساس أن الفلاسفة لم يكونوا وحدهم أصحاب الرؤوس المفكرة في الأمة الإسلامية، بل وجد معهم رجال الحديث، والفقهاء، وعلماء الكلام، والأدباء، والمتصوفة وغيرهم، ومن البديهي أن يكون لكل فئة من هؤلاء ما يميزهم في جانب إنتاجهم الفكري، وبالتالي ينعكس على آرائهم في الإنسان وتربيته. ومع كل هذا فإن الناظر في التراث التربوي الإسلامي عموما، يستطيع أن يلمس تفوق الفقهاء في هذا المجال، وذلك لأنهم كانوا يقومون بتعليم علوم الدين التي هي أقرب للعقول والقلوب وأسهل في تناولها من غيرها، وإلى جانب أن تعلمها واجب ديني على كل مسلم فقد كانت تتيح لمن يتعلمها الإشتغال بالوظائف المختلفة مما أدّى إلى اتجاه الكثيرين إليهم ليتعلموا علومهم للإنتفاع بها في الدنيا والآخرة [93].

ومثلما ذكر النقيب، تشير نادية إلى ذلك التحفظ الهام، وهو أن فكر إخوان الصفا لا ينبغي أن نتلقاه على أنه يمثل الفكر التربوي الإسلامي خصوصا الإسلام على وجه العموم «بل إنهم يمثلون الفكر التربوي الخاص بهم» وبعبارة أخرى «إنهم يمثلون نمطا من أنماط الفكر التربوي في دائرة الفلاسفة المسلمين في مجتمع معين وزمان محدد بكل ما في هذا من قوى وعوامل أدت إلى تشكيل فلسفتهم التربوية تبعا لظروفهم وواقع مجتمعهم [94]».

4- دراسات تاريخية: وفيها يقوم الباحث بدراسة تطور (التطبيق العملي) لأفكار ونظريات التربية الإسلامية عبر التاريخ إما بطول العصور الإسلامية كما نرى عند د. أحمد شلبي في (تاريخ التربية الإسلامية)، وإما عند طائفة معينة مثل ما فعل عبد الله فياض في (تاريخ التربية عند الإمامية)، وإما من خلال مؤسسات تعليمية مثلما فعل د. ناجي معروف في (مدارس الشرابية)، وإما من خلال إقليم معين مثلما فعل د. عبد الحميد عيسى في

(تاريخ التعليم في الأندلس)، وإما من خلال جملة المؤسسات التعليمية طوال العصور الإسلامية مثلما فعل د. سعيد إسماعيل في كتابه (معاهد التربية الإسلامية).

ولعل هذه الفئة بالذات هي التي تحظى بالإهتمام الأكبر، والذيوع والإنتشار مما يقتضينا أن نخصها بقدر أكبر من الحديث.

وبالنسبة لدراسة الدكتور أحمد شلبي في موضوعه لدرجة الدكتوراه التي حصل عليها من جامعة) كمبردج). ويبين لنا شلبي في مقدمة دراسته صورة دقيقة للمصاعب والمعاناة اللتين يلاقيهما السائر على هذا الدرب من البحث، فدراسة تاريخ التربية-كدراسة غيره من موضوعات الحضارة- تحتاج إلى صبر ودأب ومثابرة. ويستشهد في ذلك بما قاله (مونروpaul Monroe) في مقدمة كتابه: (The Educational Renaissance of Sixteen Century) النهضة التعليمية في القرن السادس عشرما ترجمته: «أنه لمن الشاق العسير أن يحاول الإنسان أن يحصل على معلومات دقيقة فيما يختص بالنشاط التعليمي في العهود الماضية، وخصوصا فيما يتعلق بتفاصيل عن الحياة المدرسية[95].»

وقد لمس أحمد شلبي أن ما قرره (مونرو) عن صعوبة الحصول على هذه المادة فيما يتعلق بالتعليم في أوروبا، ينطبق تمام الإنطباق على النظم التعليمية عند المسلمين، و لهذا احتاجت هذه الرسالة إلى جد متصل، وكفاح طويل في سبيل إتمامها. ويذكر شلبي أنه طالما قرأ كتبا ضخمة بعضها يقع في عدة أجزاء، وكان يأمل أن يجد فيها ما يفيده في هذا الموضوع، ولكنه كان يخرج منها بمحصول ضئيل، أو يخرج بلا شيء. وقد أرجع السبب في ذلك إلى أن المؤرخين المسلمين ركزوا جهدهم في تسجيل النشاط السياسي والعسكري للخلفاء والملوك والعظماء، ولم يهتموا اهتماما يذكر بتسجيل الإصلاحات التعليمية [96].

أما الدكتور عبد الله فياض، فقد حصل بموضوعه أيضا عن (تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة) على درجة الدكتوراه من الجامعة الأمريكية ببيروت.

وتنطلق هذه الدراسة من مسلمة أساسية وهي أن أعدادا كبيرة من العلماء من مختلف الطوائف والمذاهب إذا كانت قد أسهمت في إرساء

قواعد النظام التربوي الإسلامي وتطويره، فإن من الفرق التي اهتمت بالتعليم وأسهمت في وضع أسسه وتطويره الفرقة الشيعية الإمامية،ولا يختلف النظام التربوي عند هذه الفرقة من حيث الشكل، عن النظام التربوي الإسلامي العام، وإنما ينفرد عنه ببعض السمات الخصوصية في منهج البحث وفي مواد بعض موضوعات الدرس [97].

وقد عرف المؤلف الشيعة الإمامية، وأوضح نشأتها وتكونها، وأوجز عقائدها الأساسية، وألم بتاريخ أئمتها الإثنى عشر، وقد قصر بحثه على الفرقة الإمامية مستبعدا فرق الشيعة الفرعية الأخرى كالسبئية والكيسانية والزيدية والإسماعيلية، وبذلك أتاح لنفسه مجال التعمق بدراسة موضوعه، والإحاطة بتفاصيله، والغوص إلى دقائقه. وقد تناول العوامل المؤثرة في توحيد التعليم عند الإمامية،وبحث في مراكز التعليم وأمكنته، وفصل القول في المعلمين على اختلاف أصنافهم ودرجاتهم، والطلبة في مراحل دراستهم المختلفة، وأساليب التعليم ومناهجه، وفي مصادر تمويل التعليم والإنفاق عليه [98].

والدراسة الثالثة، للدكتور ناجي معروف صاحب العديد من الدراسات في تاريخ التربية الإسلامية تمتاز بالإحاطة والشمول والدقة العلمية، والدراسة التي نختارها نموذجا هنا هي دراسته (المدارس الشرابية)، والتي عقد فيها عددا من الصفحات (من ص 9- 20) على جانب كبير من الأهمية حيث أنها تتعلق بالمنهجية العلمية في دراسة معاهد التعليم الإسلامي وخاصة المدارس.

ذلك أنه لم يصل إلينا من الكتب التي تبحث في المدارس، وأماكن التعليم إلا عدد ضئيل جدا إذا ما قيس بتلك الأعداد الزاخرة التي ألفها العرب في الشؤون العلمية، والحضارية الأخرى. ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى ذلك، في رأي باحثنا، أن هذه المؤلفات وضعت في العصور العباسية المتأخرة، ولم يمض عليها الوقت الكافي لاستنساخها، واطلاع الناس عليها، ولأنه سرعان ما عصفت بالبلاد الإسلامية موجة المغول التي دمرت مدنا إسلامية كاملة، واجتاحت أقطارا واسعة في بلاد المشرق، وأتت على بغداد والدولة العباسية من القواعد، فضاعت مئات ألوف من الكتب الخطية، ومحقت دور علم، وخزائن كتب لا تعد، ومحيت معاهد ومدارس

مشهورة، وقضي على عدد كبير من جلة العلماء والأدباء [99].

كذلك يؤكد ناجي معروف على أن الكتب التي عنيت بالمدارس، ودور العلم، ومعاهده، كانت في الأصل قليلة جدا، ويفسر ذلك بأن كتب التاريخ، والجغرافية التاريخية، وكتب الحديث وكتب السير، والتراجم، والكتب التي ألفت عن المساجد، قد حوت الشيء الكثير عن أخبار التعليم وأماكنه، وعن المدرسين والفقهاء، والمؤدبين، وهم الذين كانوا يعلمون الطبقة الخاصة من أبناء الخلفاء والملوك، والأمراء، والقواد والأعيان وغيرهم من علية القوم. كما نوهت هذه المؤلفات بالكتاتيب وتعليم الصبيان فيها، وحلقات الدرس التي كانت في كل مسجد جامع، ومن ثم فإن نظام المدارس بالشكل المتقن الذي عرف به لم يظهر في الوقت الذي ساد فيه حركة التأليف شيء من الخمول إذ لم نعد نرى سوى الهوامش والشروح، والتعليقات، والإختصار للكتب التي ألفت في عصر ازدهار هذه الحركة [100].

والكتاب يبحث في حياة شخصية لامعة من شخصيات العراق في أواخر الدولة العباسية، وهي شخصية أبي الفضائل شرف الدولة إقبال الشرابي، وخصص معظم الفصول لدراسة المدارس التي سميت باسمه في كل من بغداد وواسط ومكة.

والدراسة الرابعة هي دراسة د. عبد الحميد عيسى عن (تاريخ التعليم في الأندلس)، وهي أيضا كانت أطروحة الدكتوراه التي حصل عليها صاحبها من كلية الآداب في جامعة الأوتونوما بمدريد سنة 1980، قد كان الهدف من هذه الدراسة، أن يقدم الباحث صورة عن التعليم في إسبانيا الإسلامية، أي كيف كان يتم تشكيل الفرد وتثقيفه، ابتداء من سني حياته الأولى حتى يصل إلى أقصى ما يطمح إليه من تعلم [101].

وإذا كانت التجربة التعليمية في المشرق الإسلامي قد حظيت بعدد لا بأس به من الدراسات، فإن التجربة الأندلسية لم تنل من قبل جهدا مذكورا. ويشير الباحث إلى صعوبات عديدة واجهته أهمها كالعادة ندرة المؤلفات العربية الإسلامية عن التأريخ للتعليم عامة، وفي الأندلس خاصة، حيث لم يصلنا من كتبه إلا (جامع بيان العلم وفضله) لابن عبد البر، وبعض الإشارات التربوية التي كتبها إبن حزم (المتوفي 456 هـ)، وابن العربي (المتوفي 543هـ)، وابن الخطيب (المتوفي 776هـ).

وتأتي الدراسة الخامسة للدكتور سعيد اسماعيل علي عن (معاهد التربية الإسلامية) لتؤكد على أنها تنطلق من تلك الحقيقة التي أصبحت من المسلمات في الأدب التربوي الحديث، وهي القائلة بأن التربية عملية (اجتماعية) مما يحتم أن تتسم بالتكامل والشمول. ولقد عهد الناس منذ عصور بعيدة إلى أن تقوم (المدرسة) و(الجامعة) بالعملية التربوية. وإذا كان ذلك ممكنا إلى حد ما في العهود القديمة نظرا لما كانت عليه الحياة الإجتماعية من بساطة ونظرا لما كانت عليه الثقافة من بدائية، لأنه مستحيل في العصر الحديث، بل وقبل ذلك عندما ظهرت الحضارة الإسلامية بكل ما كانت عليه من ثراء ثقافي وتنوع حضاري وحيوية اجتماعية[202].

من أجل ذلك قامت مؤسسات ومعاهد متنوعة لتشارك جميعها في القيام بشمولية بناء الشخصية المسلمة وفقا لما جاءت به العقيدة الإسلامية، ووفقا لما اهتدت إليه عقول المفكرين والفلاسفة والعلماء المسلمين من اجتهادات وخبرات، ووفقا لما ارتآه هؤلاء وهؤلاء من أفكار مناسبة واتجاهات صالحة في الحضارات الأخرى السابقة مما لا يتعارض مع البنية الأساسية للحضارة الإسلامية.

وهذا الكتاب الذي نشير إليه، جهده الأساسي موجه إلى دراسة معظم المؤسسات والمعاهد التي قامت بهذا العمل التربوي مثل المساجد والكتاتيب، والمدارس، والمكتبات، وحوانيت الوراقين والبيمارستانات، والنقابات، والورش، ومواقع العمل، ومنازل العلماء، والصالونات الثقافية.

5- دراسات متنوعة: ونقصد بها تلك الكتابات التي لم تتقيد بنوع واحد من الفئات السابقة وإنما حاولت أن تجمع بين عدد منها.

ولعل من الدراسات الرائدة في هذا الشأن تلك الدراسة التي قامت بها (أسماء فهمي) في أوائل الأربعينات بإنجلترا، اعتمدت عليها في إصدار دراسة بعنوان (مبادئ التربية الإسلامية). ومما يستوقفنا في نهاية مقدمة هذه الدراسة: «لعل عهد إحياء الوحدة العربية الحديثة، هو أصلح المناسبات لدراسة أهم أسس الوحدة الإسلامية القديمة التي نترسم خطاها، ونستمد من روحها، ونقتدي بمثلها وغاياتها مما نجده واضحا فيما ارتأته لنفسها من مبادئ وغايات للتربية[103].»

وتلفت أسماء فهمي الأنظار إلى أننا إذا كنا نشيد دائما بعظمة الحضارة

الإسلامية، ونعتز بفنونها ومبادئها وأبطالها وأخلاقها فنحن«نشيد ضمنا بالتربية الإسلامية التي هي روح الحضارة وقوامها.»وإذا اعتبرت الحضارة الإسلامية نقطة تطور هامة في تاريخ البشرية لما ترتب عليها من تغييرات عقلية واجتماعية وسياسية باقية، «فكذلك ينبغي أن ينظر إلى التربية الإسلامية [103] التي هي أساس تلك الحضارة، والتي لها من الآثار والخصائص ما يميزها عن سائر أنواع التربية»[104].

وقد حاولت الباحثة على صفحات دراستها علاج ما كانت عليه التربية الإسلامية في العصور الوسطى، وما سمت إليه وما قصرت دون الوصول إليه، وذلك عن طريق دراسة المعاهد والمبادئ والنظم والأساليب التربوية، وبيان ما انطوت عليه من مثل وغايات كنزعتها المثالية التي تجلت في تقدير العلم والسمو به إلى مرتبة العبادة، والعناية البالغة بالدين والأخلاق وأمور الدنيا والآخرة معا، ومرونتها في طرق التحصيل وعدم تقيدها بالنظم المركزية الجامدة وروح الديمقراطية والإخاء والمساواة التي قضت على الفروق بين الشعوب والأجناس والطبقات في ميدان التعليم كما في ميدان الدين.

والدراسة الثانية في هذه الفئة، دراسة محمد عطية الأبراشي عن (التربية الإسلامية وفلاسفتها). ومن الملاحظ على هذه الدراسة أن اللغة (التبشيرية) تغلب عليها، فهو يتحدث عن التربية الإسلامية بلهجة تفوق الحدود وتؤكد على الغلو في المديح والتغاضي عن الثغرات والعيوب، فها هو-مثلا-يكتب: «إن مبادئ التربية الحديثة التي نادينا بها في منتصف القرن العشرين، ولم تستطع الدول المتمدنة تنفيذها كلها حتى اليوم، قد روعيت ونفذت في التربية الإسلامية في عصورها قبل أن تخلق التربية الحديثة بمئات السنين» [105] ! ! ! ! وكذلك يذهب إلى أن «للعرب والمسلمين كل الفضل على الغرب والغربيين»! ! ! والمثير للدهشة حقا هو أن يكتب: «وقد راعيت في تأليف هذا الكتاب المثل العليا التي ينادي بها قائدنا الملهم ورئيسنا المحبوب جمال عبد الناصر» ويعتقد تمام الإعتقاد أن التربية الإسلامية «ستنال ما تستحقه من العناية في هذا العهد الميمون»[106].

أما العمل الثالث، فهو عدد خاص من مجلة (الفكر العربي) عن (التربية الإسلامية والتربية المقارنة). وكان المقصود من هذا العدد الخاص أن يعرض

بعض جوانب التجربة التربوية التاريخية للجماعة الإسلامية على أرضنا من مواقع ثلاثة: موقع وحدة التجربة من ناحية، وموقع تجددها في الإطار الشامل لصيرورة الأمة من ناحية ثانية، وموقع قدرتها على مواجهة الخارج المقتحم لرؤيتها الحضارية من ناحية أخيرة على حسب تعبير رئيس تحرير المجلة [107].

والمستقرئ لصفحات هذا العدد سوف يجد موضوعات مثل :

- أبو حنيفة والمنهج التربوي الإسلامي. د. رضوان السيد.

- طبيعة العلاقة بين العالم والمتعلم في نماذج من الفكر التربوي الإسلامي.

- نبذة عن المدرسة في المغرب حتى أواخر القرن التاسع الهجري. د. وداد القاضي.

- التربية عند إبن سحنون والقابسي. د. عبد الأمير شمس الدين.

- النسق التربوي عند الغزالي في ضوء رسالة (أيها الولد). د. مروان قبا-. النظر في التربية عند السبكي. حسن صالح.

- الآراء التربوية عند زين الدين بن مكي الملقب بالشهيد الثاني. د. مهدي فضل الله........ إلى غير ذلك من موضوعات.

بيد أن هناك ملاحظة أساسية يجب ألا تغيب عن الوعي، وهي أن تقديمنا لهذا العدد لا ينبغي أن يدفعنا إلى (إدخال) كتابه في زمرة السلفيين سواء أكانوا محافظين أم مستنيرين، فبعضهم يخرج عن هذه الدائرة وكتابته في هذا المجال أشبه بكتابة (المستشرقين)، ولا ينفي هذا أن بعضا آخر يمكن أن يدخل في الدائرة السلفية.

3 الإتجاه القومي العربي

المفهوم:

إننا-كعرب-نجد أنفسنا في هذه المرحلة من تاريخنا أمام مصطلحات نستخدمها يوميا دون أن يكون لها مدلولات واضحة محددة في أذهاننا، فكثيرا ما نجد المصطلح الواحد يحمل أكثر من مدلول، وقد يشيع استخدام هذا المصطلح وله عدة مفاهيم تختلف بين مشرق الوطن ومغربه تماما كما تختلف بين مستخدميه. ولنأخذ مثلا على ذلك مصطلحات الأمة والشعب والوطنية والقومية والإقليمية، ومصطلحات أخرى كثيرة، فهناك من يتحدث عن «أمة» عربية، ومن يتحدث عن «أمة» إسلامية، ومن يتحدث عن «أمة» تونسية أو لبنانية أو مصرية، والجميع يستخدم مصطلح «الأمة» كل بمفهومه [1]. وهناك من يتحدث عن التعاون الإقليمي، ومن يتحدث عن الإقليمية، ويستخدم مصطلح الإقليمية بمفهومين مختلفين، وقس على ذلك فالأمثلة كثيرة.

فإذا جئنا لتحديد المصطلح الأساسي وهو (القومية). نجد في اللغة: القوم، الجماعة من الرجال والنساء.. وقوم كل رجل شيعته وعشيرته، وقيل الجماعة من أب واحد.

والفعل الثلاثي في هذه المادة: قام، والرباعي: أقام. ومن قام تأتي معاني الثبات والإستقرار في المكان. ومن ذلك المشتقات. قائم، وقائمة، بمعنى الركيزة التي يقوم الشيء مرتكزا عليها. والجمع. قوائم-أي ركائز تثبت الشيء وتقره في المكان. ومقام، مصدر ميمي واسم مكان في المادة، ويعني أيضا الإستقرار في المكان-مقام إبراهيم مثلا. وجاء في القرآن الكريم: «وإذ قالت طائفة منهم يا أهل يثرب لا مقام لكم فارجعوا».

أما الفعل الرباعي فلا يستخدم في غير الإرتباط بالمكان، فأقام، ومقيم، ومحل الإقامة، وما إلى ذلك من المشتقات، إنما تشير إلى الإرتباط الأكيد بالمكان. والقوم هم الجماعة التي ترتبط بمكان ما وتقيم فيه [(2)].

وإذا كان المكان هو رباط قوي يجعل من الجماعة قوما، لكنه ليس الرباط الوحيد، فإلى جانبه رباط قوي آخر هو اللسان بمعنى اللغة، والذي يدلنا على هذا الرباط هو القرآن الكريم، فقد جاء فيه: «وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم» أي بلغة قومه، حتى يكون بيان الرسالة لهم ميسورا بحيث يفهمون المراد. وجاء: «فإنما يسرناه بلسانك» وجاء: «وهذا كتاب مصدق لسانا عربيا».

وأول ذكر للفظ قومية (نسبة لقوم) في رسالة يحيى بن مسعدة في الرد على الشعوبية عند الإشارة إلى موقف كسرى من النعمان قائلا «ويشمخ بقوميته»، كما يرد في رسالة ابن الدردية البلنسي في الرد على الشعوبية «تلك صفات قومنا العرب ذوى الأنساب والأحساب والعلوم والحلوم، أول اللسن والبيان». ويلاحظ هنا أثر مفهوم النسب، جاء في محيط المحيط (ج ا، ص 1777)«وقوم الرجل أترباؤه الذين يجتمعون معه في جد واحد».

ويعرف قاموس علم الإجتماع لهنري فيرتشيلد H.P.Fairchild القومية كما يلي:

«القومية هي جماعة من الناس تربطهم روابط واضحة من الثقافة المتجانسة. والقومية الصحيحة تستمد حيويتها من شعور أفرادها بوحدة نوعهم، ومن التشابه الأساسي بين تقاليدهم وطباعهم. ومن مقومات القومية، تجانس الخصائص الثقافية إن لم تكن وحدتها الكاملة، وكذلك تجانس النظم الأساسية، كاللغة، والدين، والملابس، ووسائل الزينة، والقانون الخلقي، والنظام السياسي ونمط الأسرة، والقيم والمثل. وأساس القومية هو الشعور

بال (نحن)-أو الشعور بالإنتماء للجماعة-ويشعر الأفراد المنتمون لقومية ما برابطة التعاطف فيما بينهم شعورا يختلف عما يحسون به نحو أفراد قومية أخرى، ويحسون بالرغبة في أن يعيشوا معيشة مشتركة، وهذا الإحساس هو الذي يجعل القومية حقيقة ويجعلها واقعية.. واصطلاح القومية يمكن أن يدل على المجموعة البشرية نفسها، كما يمكن أن يدل على المركب الثقافي الذي يوجد بينها».[3]

ويلاحظ من هذا التعريف أن القومية هي الرابطة التي تؤلف بين جماعة ما وتكون منهم وحدة متميزة. وبعبارة أخرى أنه متى توافرت العوامل التي تكون أمة من جماعة ما، نشأت بينهم الروابط التي تكون منهم قومية. ونلاحظ في التعريف التشابه الشديد بين العوامل التي تكون «أمة»، وبين العوامل التي تكون «قومية» وبتحليل التعريف السابق، نلاحظ أن عوامل القومية هي:

1- وحدة النوع أو تجانسه.
2- وحدة الثقافة والمدنية، أو تجانسها على الأقل.
3- الشعور بالإنتماء للجماعة.
4- الشعور بالتعاطف وبالرغبة في المعايشة.
5- ولما كانت كل هذه العوامل لا تتوافر إلا إذا جمع الأمة وطن واحد، كان من الضروري أن نضيف الوطن كعامل أساسي في تكوين القومية.

وعلى هذا نستطيع أن نقول إن القومية تقوم على التجانس والتشابه بين أفراد وجماعة وأجيالها المتعاقبة، كما تقوم على التماسك الإجتماعي بينهم، وعلى شعور كل الأفراد بتلك الروابط التي تربطهم وتلك المصالح التي توحد بين نشاطهم [4]. ويأخذ ساطع الحصري بوجهة النظر القائلة إن أس (الأساس في تكوين الأمة) هو وحدة اللغة. والمعروف أن أشهر من نادى بهذه النظرية المفكر الألماني هردر Herder الذي عاش مابين1742-1803 م. قال هردر: إن اللغة القومية بمنزلة الوعاء الذي تتشكل به، وتحفظ فيه، وتنتقل بواسطته أفكار الشعب، وإن قلب الشعب ينبض في لغته. ويقتبس ساطع في أبحاثه أقوال هذا الفيلسوف الألماني ويؤيدها ولا سيما قوله هل لشعب ما ثروة أثمن من لغة أجداده ؟ في تلك اللغة تكمن كل ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، وفيها ينبض كل الشعب

ويتحرك كل روحه [5].

كذلك يدرس ساطع آراء وأقوال الفيلسوف الألماني الشهير فيخته Fichte الذي أخذت دراساته اهتماما خاصا باللغة، والمعروف أن فخته أخذ يؤكد على عامل اللغة في بناء القوميات خلال محاضراته في جامعة برلين، كما أخذ يؤكد للألمان تمسكهم بلغتهم كسبيل إلى بعثهم أمة ناهضة تنبض فيها روح القوة والنشاط.

ويناقش الحصري في استفاضة بالغة دور المستعمرين-يقينا منهم بأهمية اللغة-في إحلال لغاتهم محل لغات البلاد المفتوحة. وأبرز مثال على ذلك دور الفرنسيين في الجزائر حين أحلوا اللغة الفرنسية محل اللغة العربية في المعاملات والتعليم والثقافة.. فلقد جاء في أحد التعليمات التي صدرت في أوائل الإحتلال الفرنسي ما كتبه مسؤول فرنسي: «إن ايالة الجزائر لن تصبح حقيقة ممتلكة فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا هناك قومية»، ثم يخلص ساطع إلى القول.. لما كانت اللغة بمنزلة القلب والروح من الأمة فإن الشعوب التي تتكلم لغة واحدة تكون ذات قلب واحد وروح مشتركة، ولذلك تكون أمة واحدة ويجب عليها إذا أن تكون دولة واحدة.

واللغة التي هي الرباط الذي يربط الجماعة البشرية، ويجعل منها قوما، ليست إلا الوعاء الثقافي للقوم-لا من حيث إنها الأداة التي تستقر فيها معاني الكتب المقدسة، أو الأقوال الموحى بها، في أذهان القوم فقط، وإنما من حيث إنها الشيء الذي يشتمل على التراث الثقافي الذي صنعه السلف والأدوات الثقافية التي يمارس بها المعاصرون الحياة، ثم ما يمكن أن يضيفه إليها من يجيئون فيما بعد من الخلف. ومن أجل هذا تختزن المعاجم اللغوية والموسوعات ودوائر المعارف، الرصيد الثقافي لكل قوم ولكل شعب، ولكل أمة. وما دامت اللغة، التي هي الرباط، تعنى الوعاء الثقافي، فيجب أن نعلم أن هذا الوعاء يشتمل على كثير من الأدوات الثقافية الممثلة في المعتقدات، وفي التقاليد والعادات، وفي القيم الروحية والأخلاقية، وفي التاريخ الحي لكل جماعة تسمى بالقوم أو الشعب أو الأمة. وهنا ملحوظة لا بد من الإشارة إليها، وهي أن الأقوام قد ينتقلون من مكان إلى مكان. وخاصة في حياة البداوة، وهذا يعني أن القوم قد يستبدلون مكانا بمكان، أما من حيث اللغة-أي الثقافة-فإنهم لا يستبدلون ثقافة بثقافة، حين

ينتقلون من مكان إلى مكان، وإنما يحدثون تعديلا بالإضافة أو الحذف، وتبقى ثقافتهم ويبقى تراثهم الثقافي قائما ومعبّرا عن شخصيتهم. إن القوم الذين تضيع ثقافتهم بانتقالهم من مكان إلى آخر يفقدون شخصيتهم، وعندما يأخذون بثقافة جديدة تبرز في الوجود لهم شخصية جديدة. [6]

ويستعمل تعبير «الجنسية» بجوار القومية ومعناها، فيعرف عمر حمد الجنسية قائلا: «إنها ارتباط جماعة من الناس بلغة وتاريخ ووطن وتقاليد وعادات ومصلحة عامة» ويرى أنها قديمة في بني الإنسان وجدت حين وجدت الجماعة. ويرى أن النبي (صلى الله عليه وسلم) قصد إحياء الشعور العربي وتنمية الحس العرقي في العرب. (المفيد في 6 تشرين الثاني 1913). وهو يدعو لتعزيز الجنسية، ويرى أن النهضة تتطلب إحياء الفكرة العربية والنعرة القومية في نفوس أبنائنا ويسهب في ذكر الوسائل (تعميم التاريخ العربي، نشر الأناشيد القومية.. الخ) [7]

ويتحدث عمر فاخوري (خريج الكلية العثمانية) عن الجنسية العربية ويدعو لإيجاد مثال للأمة هو «الجنسية» ويبين أن الذي يحدد الجنسية هو اللغة (والثقافة) وفي مقال آخر يدعو لجعل «المبدأ العربي غاية كمالية» أو (أيديولوجية) للعرب (المفيد في 4 تشرين الثاني 1913 و 29 أيلول 1913).

وجاء في افتتاحية جريدة (القبلة) عدد [1]، «أن العنصرية الآن أساس تكوين الأمم والشعوب والجماعات، وقد كان العرب أسبق الأمم إلى هذه العنصرية». كما جاء، في افتتاحية العدد 19 (22 ذي الحجة سنة1374 هـ)لمحب الدين الخطيب، حديث عن الوحدة القومية متمثلة في اجتماع كلمة العرب على أساس من وحدة المصلحة ووحدة الهدف والقيادة، وفي افتتاحيات أخرى تترادف الفكرة القومية والفكرة الإسلامية ليركز بعدئذ على الفكرة الأولى. [8]

وإذا كان الحصري قد أكد عامل)اللغة(، إلا أنه أكد كذلك على أهمية عنصر العاطفة والشعور في حديثه عن «الوطنية» و «القومية» فيقول: [9]

«إن الوطنية هي حب الوطن، والقومية هي حب الأمة، ولما كان الوطن هو قطعة من الأرض، و (القومية) هي ارتباط الفرد بجماعة من البشر تعرف باسم الأمة، وحب الوطن يتضمن بطبيعته حب المواطنين الذين ينتمون إلى ذلك الوطن، كما أن حب الأمة يتضمن في الوقت نفسه، حب الأرض

التي تعيش عليها تلك الأمة».

وأكد الرزاز أولوية عنصر الشعور في التكوين القومي فقال: القومية شعور أولا بحياة واحدة، ومصير واحد، ورسالة واحدة وعقلية واحدة [10]

من خلال هذه المفاهيم وغيرها للفظة القومية يمكن تصور مفهوم القومية على أنها «تماسك وتكتل اجتماعي بين قوم يجمعهم تكوين نفسي مشترك، ينبثق عن روابط وخصائص معينة» أو كما يعبّر عن ذلك أحد علماء الإجتماع بقوله:

«القومية ضرب من العاطفة الإجتماعية، تقوم دعائمها على مشاركة أعضائها بعضهم بعضا، في قيم معينة» [11]

وشعور الأفراد بكل هذه الحقائق ضروري لوجود القومية. ذلك أن الأمر لا يتوقف عند حد وجود هذه العوامل، بل لا بد من أن يشعر كل فرد بالنتائج المترتبة عليها حتى تنشأ العاطفة، وينشأ ما نص عليه التعريف السابق من الرغبة في المعايشة وإحساس الفرد نحو شركائه في القومية بتعاطف خاص لا يشعر به نحو جماعات أخرى لا تنتمي لهذه القومية. وهذا الشعور بالروابط هو ما نسميه (الوعي القومي)، فيجب أن يبلغ أفراد الجماعة درجة معقولة من الوعي القومي تجعلهم يشعرون بكل هذه الروابط، ويكون فيهم الإرادة نحو المعايشة والتضحية في سبيل الصالح العام. والوعي القومي هو شعور الأفراد بالروابط الثقافية والمصلحية التي تربط الجماعة، والرغبة في مراعاتها وبذل الجهد في سبيل استمرارها، إلى حد التضحية بالوقت والجهد والمال والنفس أحيانا إذا وجدت ضرورة. [12]

ويترتب على هذا أن القومية لا يمكن أن تظهر فجأة، ولا يمكن أن تفتعل، ولكنها نتيجة عملية تاريخية طويلة، فمعيشة الأمة في بيئتها الطبيعية، أو وطنها مدة طويلة، وتفاعلها مع هذه البيئة وتفاعل أفرادها بعضهم مع بعض حول مناشط البيئة، واشتراكهم في حل مشكلاتها، وتفاعل الأجيال المتعاقبة منها، وتوارثهم تلك الأهداف والثقافة والنشاط، كل هذا هو الذي يعبر عنه بالعملية التاريخية، وهي ضرورة لإعطاء الجماعة صفاتها المميزة، وإقامة العاطفة القومية بينهم.

وليس هنا مجال التأكيد على حقيقة موضوعية قائمة وهي أن العرب يشكلون أمة واحدة لها كل مقومات الوحدة مما لم يتوافر لغيرها من الأمم

في مختلف العصور. ولسنا نجادل في أن هذه الأمة مازالت مجزأة بفعل تركة ثقيلة من التخلف، وبفعل مؤامرة إستعمارية صهيونية إمبريالية قديمة ومستمرة. وكون هذه الأمة العربية مجزأة لا ينفي وحدة هويتها التاريخية، وحدة هوية سكان الوطن العربي، فالأمة العربية كمفهوم اجتماعي سياسي ثقافي.. هي الصياغة التاريخية للهوية العربية خلال العصر الحديث. ووجود الأمة العربية وتشكلها منذ زمان رافق وتزامن مع تشكل الهوية القومية، لكن وحدة هذه الهوية اليوم مهددة بالتلاشي لتصيب التجسيد الأكثر حيوية لها أي الوحدة العربية. ولسنا هنا بصدد الكلام عن أهمية وضرورة الوحدة العربية، فالكتابات عن الأمة العربية والوحدة العربية من الكثرة والعمق ما يجعلنا لا نأتي بجديد إلى ما كتب، واهتمامنا هنا يقتصر في هذا الصدد على ماله علاقة بمسألة الهوية

ولا شك في أن هناك قومية يمكن الرجوع إليها والتحدث عنها، ولكن بشكل نسبي، وهي تحدد سوسيولوجيا بأنها مجموعة من السمات العامة التي تهيمن نسبيا، وتميز شعبا أو أمة ما في مرحلة تاريخية معينة، ولكن عندما نرى أن هذه السمات متأصلة في التركيب العقلي-النفسي ذاته، ثابتة فيه، فإن المفهوم يصبح ميتافيزيقيا.

على نقيض هذا المفهوم الميتافيزيقي للهوية القومية، هناك ما يمكن أن نسميه بالمفهوم السوسيولوجي التاريخي الذي يرى أن الهوية القومية تعني، في أحسن الحالات فقط، طرق تفكير وشعور وسلوك متماثلة ومهيمنة نسبيا، وتتغير مع حركة التاريخ وتحولاتها الجذرية، فالهوية القومية هي هوية نسبية وتاريخية يحققها شعب ما عن طريق تفاعله الجدلي مع التاريخ ولا يرثها من تركيب نفسي-عقلي أو (جوهر) متأصل فيه. إنها نتيجة استجابات يعانيها عن طريق النشأة الإجتماعية،وليست ردا نظريا وغريزيا. إنه مفهوم يرى أن خصوصيات أي شعب هي نتاج عوامل التاريخ الديناميكية، كالإحتكاك الثقافي، والمؤسسات، والصراعات الإجتماعية، والسياسية، والحروب، والهجرات، والإختراعات، والأزمات، والقيم الثقافية، والتصورات الأيديولوجية.. الخ. هذه العوامل-وليس (جوهرا، فطريا)، أو عوامل أخرى ثابتة كالجغرافية، و (الغرائز)، و(الطبيعة الإنسانية)، و (العرق)-هي التي تحدد الهوية القومية، وكذلك الثقافة أو الحضارة. وبما أن هذه العوامل

هي عوامل ديناميكية متحولة عبر التاريخ، فإن الهوية القومية تكون هي الأخرى متغيرة ومتحولة، وهذا هو المفهوم العلمي الوحيد الذي يمكن قبوله. (13)

ويقوم مبدأ الهوية على الوحدة التي لا تتجزأ لأن الهوية ذات، والذات لا تتعدد، بينما يمكن أن تكون لها صفات، ففي داخل كل أمة ينقسم المجتمع إلى طبقات وفئات في حركية مجتمعية دائمة، هذه الحركية تجعل المجتمع كله يتفق على بعض القضايا بالإجماع مثل صيانة الهوية والوطن من أي عدوان خارجي، ومثل الاحتكام للعقل، والعمل من أجل الرقي والعدل.. الخ.. ولكن سبيل تحقيق ذلك هي محل خلاف وتجاوزات من بعض الفئات، كما أن عددا من الاختيارات السياسية والإقتصادية والثقافية وحتى الدينية هي الأخرى محل خلاف مشروع سواء من حيث المبدأ، أو الوسائل والغايات. وهنا تتعدد الإجتهادات فيتبع ذلك تعدد وانقسام وتمايز في توجهات الرأي العام، كما يخلق مثلا هويات سياسية، هي بعدد التيارات السياسية الفكرية الأساسية في الساحة الوطنية. هذه التيارات يعكس كل منها تصورا خاصا به للهوية القومية قد يقترب أو يبتعد عن جوهرها، وتكتسب كل هوية سياسية مقدارا من المشروعية يساوي مدى تعبيرها عن الطموح الشعبي الأصيل. كذلك الشأن بالنسبة لتعدد الهويات الدينية في الأمة الواحدة، فالمصري المسلم والقبطي المصري، والفلسطيني المسلم والمسيحي، كل هؤلاء يشتركون في الهوية القومية العربية وإن اختلفوا في الهويات الدينية، وهذا النوع من التعدد الديني أو السياسي.. لا يكون خطرا بالضرورة على وحدة هوية الأمة، إنه، إلى حد ما، يشبه تعدد المذاهب الدينية، وتعدد الأحزاب السياسية في المجتمع الواحد، هذا التعدد وهذا التنوع ربما خدما الهوية القومية (14).

تطور الاتجاه القومي العربي:

ذهب الباحثون في نشأة الفكر القومي وتطوره مذاهب مختلفة، فمنهم من رأى أن الظاهرة القومية في الوطن العربي ظاهرة مصطنعة باعتبارها محض تقليد للنظريات والأفكار السياسية التي هيمنت على الساحة الفكرية في الغرب في أعقاب الثورتين الأمريكية والفرنسية، وأن النخبة المثقفة

تبنت هذه الدعوة بوعي أو بلا وعي دون إدراك لحقيقة الثقافة الغربية، وطبيعة التطورات السياسية في الغرب ودون إدراك لتناقض هذه الدعوة مع الأفكار والمعتقدات المتأصلة في المجتمع العربي.

ومنهم من رأى في الدعوة القومية رد فعل على الغزو الإستعماري الغربي للوطن العربي.

ويتفق الفريقان من الباحثين على أن الدعوة للقومية العربية والفكر الذي تبنته نتاج غربي لا صلة له بالفكر السياسي الإسلامي، وأن هذه الدعوة إن هي إلا محاولة للبحث عن هوية جديدة لسكان الولايات العربية في الدولة العثمانية بعد أن أصاب الفتك والإنحلال هذه الدولة، وتعرضت ولاياتها العربية للغزو العسكري الأوروبي[15].

ورأى فريق ثالث من الباحثين أن الدعوة للقومية العربية والفكر الذي رافقها تعبير عن طموحات بعض القوى الإجتماعية المؤثرة في الشرق العربي في مرحلة تاريخية معينة. وقد ربط هذا الفريق نشأة الفكر القومي ببعض المفكرين المسيحيين اللبنانيين ممثلي الطبقة الإقطاعية الذين هاجروا من لبنان إلى مصر في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. لقد نادى هؤلاء المفكرون بالعلمانية ردا على دعوة الجامعة الإسلامية التي تبناها السلطان عبد الحميد الثاني، وتصديا للكنيسة المارونية وتحالفها مع حركة صغار الفلاحين في لبنان في أعقاب الحرب الأهلية اللبنانية (1840- 1860) [16]

وفي رأينا أن كلا من هذه الإتجاهات الثلاثة يحمل نصيبا من الصحة لكنه لا يعبر عن الحقيقة كلها لأن أصحاب كل اتجاه قد نظروا إلى القضية من منظور واحد. وسوف يتبين لنا من الدراسة التالية أن الوعي القومي عند العرب، والفكر القومي الذي رافق تطور الأمة العربية كانا وليدي الظروف التاريخية التي عاشتها هذه الأمة. وأخذ الفكر القومي أشكالا واتجاهات متعددة بتعدد المشكلات التي واجهها، وتفاعل معها محللا وناقدا ومقدما الحلول لها.

لكن هذا لا يعفينا من مزيد من البحث في أسباب اختلاف التفسيرات التي سيقت بحثا عن وقت نشوء الفكرة القومية. إن السبب-في رأينا- مرتبط بالخلط بين حقيقة الوجود القومي، وبين التعبير عن هذه الحقيقة في فكر سياسي، وهو مرتبط بالخلط بين تاريخ تكون الأمة العربية وتاريخ

ظهور القومية العربية. [17]

ا- وحين نتابع الظاهرة القومية في أوروبا نجد أن نشوء القوميات اقترن باكتمال تكون الأمم الأوروبية منذ القرن السابع عشر الميلادي، بينما نجد في التاريخ العربي أن تكّون الأمة العربية اكتمل منذ القرن الأول الهجري-القرن الثامن الميلادي-ولكن الظاهرة القومية لم تتجل بمفهومها الحديث في الوطن العربي إلا في القرن الثالث عشر الهجري-القرن التاسع عشر الميلادي.

لقد أكتمل تكون الأمة العربية في نهاية القرن الهجري الأول في ظل العقيدة الإسلامية، فأصبح للعرب مقوم اللغة الواحدة، ومقوم الوطن الواحد، ومقوم التاريخ الواحد، ومقوم العقيدة الواحدة، ومقوم المصالح والتوجهات الواحدة. وعاشت الأمة العربية في كنف الدولة العربية الإسلامية مع شعوب وأمم أخرى ضمن دائرة العقيدة الواحدة، وقد حكمت مفاهيم هذه الدائرة المشاعر العربية والنزوع القومي العربي وحددت علاقاتها بالشعوب والأمم الأخرى. [18]

وتخلل هذه البيئة وبالتدريج مؤشرات لها دلالتها، منها: تعريب يتسع باستمرار في المدن لمجموعات من الموالي، باتخاذها العربية لغة-وخاصة بعد تعريب الدواوين-ومشاركتها في الثقافة واتجاه جماعات متزايدة من العرب-بعد تحديد التسجيل في الديوان-إلى المهن مثل التجارة ولحد ما الزراعة، وتكون طبقة من الملاك الكبار، وأثر ذلك على القرى، وتحول المراكز العربية بالتدريج إلى حياة حضرية، وإلى مراكز للدراسات العربية الإسلامية، وازدياد عدد الموالي من جهة، وتغلغله في الحياة العربية من جهة أخرى. [19]

وقد أثار العجز العثماني الذي تبدى في أوائل القرن التاسع عشر الإنسان العربي، وطرح عليه أسئلة جديدة. فالدولة العثمانية لمتعد (دولة المسلمين القادرة) ولا درعهم الواقي، بل أمست «رجلا مريضا» يجلب الداء لكل من يرتبط به، عاش الإنسان العربي العجز العثماني، ورأى فيه عجزا عربيا-إسلاميا. وقد بلغ هذا العجز أوجه عندما أصبحت (دولة المسلمين) ألعوبة الدول الكبرى التي قيدتها بسلاسل عديدة بطرق وأساليب متعددة استنادا إلى (الإمتيازات الأجنبية) و (المعاهدات)، بل يمكن القول أن

الإستعمار الأوروبي عبر إلى البلاد العربية بواسطة الجسر التركي وقبول السلطات العثمانية العاجزة [20].

يضاف إلى هذا عوامل أخرى أهمها: شكل العلاقات العربية-التركية، إذ وجد الإنسان العربي نفسه متأخرا عن ركب الحضارة البشرية، مستعمرا، عاجزا، ومعنى ذلك تاريخيا، أن (الرباط الإسلامي) أصبح واهنا «فقد شيئا ما»، لكن ذلك لم يكن نهاية المطاف إذا علمنا أن الممارسات التركية اليومية والرسمية أخذت تتسم بموقف «خارج-ديني». أخذ الأتراك يتصرفون ككتلة بشرية متميزة تفرض لغتها وقوانينها وتحتكر السلطة، وتقف من العرب موقفا متعاليا وفوقيا. كان الرباط التركي-العربي أحادي البعد في البداية، ينهض ويعتمد على الوحدة الدينية بشكل أساسي. ثم جاء احتكار السلطة وآلية تفسخ الإمبراطورية لـ«تزعزع» هذا الرباط الأحادي الجانب وتضيف إليه «عنصرا» آخر، وقد أشار عبد الرحمن الكواكبي إلى هذا «العنصر» عندما استقرأ الألفاظ التركية التي تحتقر العرب وتقف منهم موقفا متعاليا: (العرب الشحاذون)، (العرب الأجلاف)، (عربي قذر). [21]

وقام جماعة من المتنورين المسيحيين يدرسون التاريخ من الكتب الغربية، ثم يرجعون إلى التواريخ العربية ويطالعونها بنظرات مستلهمة من الكتب المذكورة، ويتوصلون من هذه الدراسات والمطالعات إلى الحقائق التالية: إن الأمة العربية، من أعاظم الأمم في التاريخ، كان لها حضارة قبل الإسلام، وصار لها حضارة أرقى من ذلك بكثير بعد الإسلام، والمسيحيون ساهموا في بناء الحضارة العربية قبل الإسلام وبعده، وهذه الحضارة لم تكن دينية بحتة، ولذلك وجب على العرب المسيحيين أن يفتخروا بالتاريخ العربي وبالحضارة العربية مثل المسلمين منهم، ووجب عليهم أن يتآزروا مع هؤلاء لإنهاض الأمة العربية لإعادتها إلى ما كانت عليه من العز والمجد في سالف الزمان [22].

ولهذا السبب، نجد أن التفكير في (القومية العربية) بدأ عند العرب المسيحيين قبل أن يبدأ عند المسلمين منهم، كما أن الكتاب والشعراء، الذين سبقوا غيرهم في الدعوة المتحمسة إلى النهضة، كانوا من العرب المسيحيين.

ومن الملفت للنظر، أن صيغة الرواد الأول في الشام كانت تكمن في الصيغة المثالية المعروفة (الجهل هو أصل جميع علل الشرق). وقد أصبحت

هذه العبارة تقليدية بالنسبة للكتاب العرب في القرن التاسع عشر، فقد أكدوا على أن الجهل يؤدي إلى انحطاط الأخلاق والإيمان، وأنه يكمن في أساس الخور الروحي والسياسي والإجتماعي، ويساعد على انتشار روح الجبرية والشعور باليأس وخمول الفكر وانعدام الهمة. وكان التنوير والثقافة الأوروبية في رأي الرواد، هما الوسيلة الوحيدة للنضال من أجل تحرير العقول من نير التقاليد التي كانت تكرس نمط الحياة الإقطاعي، والتي كانت تعوق التقدم. وقد حددت هذه الصيغة للمسألة نمط أعمالهم، فقد انشغل بطرس البستاني وناصيف اليازجي وأنصارهما بفن التدريس انشغالا حماسيا، وافتتح البستاني (المدرسة الوطنية الأولى في سنة 1863 في بيروت)، فكان حدثا كبيرا في حياة سوريا الإجتماعية، وكان التدريس هنا موضوعا على نمط حديث، ودرست العلوم الطبيعية إلى جانب العلوم الفيلولوجية، ويصدر في ذلك الوقت عدد ملحوظ من الكتب والأجرومات الدراسية، وتحظى مسائل اللغة العربية باهتمام خاص [23].

2- وفي مرحلة ما بعد الحرب الأهلية وثورة صغار الفلاحين في جبل لبنان نزح العديد من الأسر الإقطاعية المسيحية إلى مصر، كما هاجر البعض إلى أوروبا وخاصة فرنسا. وكان التزام هذه الفئة بالمنهج العلماني في التفكير وسيلة فعالة لإعلان معارضتها الشديدة لفكرة الجامعة الإسلامية التي كان السلطان عبد الحميد يقوم بتشجيعها. وعلى حين كان الأثر الذي تركه المثقفون اللبنانيون وتيارهم الفكري على المجتمعات العربية ضعيفا، كانت هناك بالمقابل مجموعة أخرى من المفكرين العرب تمارس ضغطا فكريا وسياسيا عظيم الفعالية، وكان من أبرز عناصر هذه النخبة المثقفة أعلام النهضة العربية في مطلع القرن العشرين من أمثال عبد الرحمن الكواكبي، والشيخ عمد رشيد رضا، وعدد لا يستهان به من رجالات بلاد الشام الذين شاركوا في الدعوة للثورة العربية الكبرى أثناء الحرب العالمية الأولى. ولم يكن بروز هذه الفئة على المسرح السياسي حدثا مفاجئا، وإنما حصل نتيجة تطور تدريجي في بنية المجتمعات العربية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر [24].

ومن الشخصيات التي أهملها كثيرون في تاريخ الفكر القومي العربي نجيب عازوري الذي ولد غالبا سنة 1810 في قرية بجنوب لبنان وتوفي

بالقاهرة سنة 1916. ويجري الإقتباس من كتاباته حسب الأصول في أغلب الكتب التي تتناول بواكير القومية العربية. وفي الأغلب الأعم تستخدم الفقرات والعبارات نفسها، ويشار إليها عادة بصدد موقفه ضد الخلافة أو الإمبراطورية العثمانية، وفي العادة أيضا، جنبا إلى جنب مع عبد الرحمن الكواكبي، وعلى نحو يكاد يشبه التزام طقس من الطقوس، ومع هذا يظل الرجل نفسه في الظل بشكل أو بآخر [(25)].

ومن الملاحظ ظهور عدد من الجمعيات بعضها كان سريا شكلت (مشتلا) هاما للأفكار القومية. وفي يونيه سنة 1913، انعقد في باريس أول مؤتمر عربي لممثلي الأحزاب والروابط والجمعيات القومية. ويفيد البيان الذي وجهه منظمو المؤتمر إلى ممثلي الجماعات القومية: «إن المهمة الرئيسة للمؤتمر تكمن في مناقشة التدابير التي ينبغي اتخاذها من أجل حماية أرضنا.. . من أطماع الأجانب، وإنقاذها من الإستبداد والنير، وتصريف شؤوننا الداخلية على أساس اللامركزية، والحيلولة دون انحطاط بلادنا واحتلالها من قبل الغرباء...» وكان على جدول أعمال المؤتمر وفقا للبيان أن يتضمن المسائل التالية: 1- الحياة القومية والنضال ضد الإحتلال. 2- حقوق العرب من الإمبراطورية العثمانية. 3- ضرورة إدخال إصلاح على أساس اللامركزية. 4- النزوح عن سوريا والهجرة إلى سوريا.

واتخذ المؤتمر قرارات هامة بالنسبة للحركة القومية العربية تبين أنه كان بعيدا عن الطائفية. وقد صرح عبد الحميد الزهراوي (1855- 1916) رئيس المؤتمر لمراسل (الطان) الفرنسية: «إن المؤتمر لا يتميز بطابع ديني، وكل المسائل المطروحة في المؤتمر تندرج في أطر محددة وهي مناقشة مشكلاتنا السياسية والإجتماعية، ولذا ترى هنا مسلمين ومسيحيين سواء بسواء»[(26)].

ولم يعد الإهتمام الرئيسي للكتاب القوميين بعد سنة 1919 أن يثبتوا أن العرب أمة، وإنما تركز الجهد حول تحديد المقصود بالقومية العربية. وكانت الصعوبة أمامهم هي في وضع مفهوم يجب واقع التجزئة الذي بدأت ملامحه تتشكل بقرارات التقسيم المختلفة المعروفة، وكان الخوف هو أنه بترسيخ قيام الأقطار العربية واستقلاليتها من الناحية السياسية تفقد أي دعوة ناشئة ووليدة عن القومية العربية مغزاها ومصداقيتها، وتنحسر لتعبر

فقط عن معاني (العروبية)، أو الرابطة العربية وهي نوع من الشعور التضامني بين دول قائمة وراسخة.

ولقد شهدت فترة الثلاثينات والأربعينات ظهور عدد من المفكرين الذين نشروا كثيرا من مؤلفاتهم تتحدث معظمها عن عناصر القومية العربية أكثر مما توضح مفهوما قاطعا للقومية العربية، مثل كتاب الوعي القومي لقسطنطين زريق سنة 1938، أراء وأحاديث في الوطنية والقومية لساطع الحصري سنة 1944، وكتاب قضية العرب لعلي ناصر الدين سنة 1946. وانصرف مفهوم القومية بمعناه العام في هذه الكتابات، ما عدا كتاب الحصري، الذي كان أكثر تحديدا، إلى المعاني الآتية: «أن العرب أمة واحدة على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم، وأن كون العرب أمة واحدة يقتضي قيام دولة واحدة وموحدة، وأن عوامل التفرقة مصطنعة والدعوات الإقليمية مشبوهة ولا تثبت للنقد العلمي [27].

وإذا كان تعريب مصر ثقافيا قد بدأ منذ دخولها تحت المظلة الإسلامية على يد عمرو بن العاص إلا أن تعريبها سياسيا قد تأخر عن مثيله في بلاد المشرق. يقول الباحث البريطاني [28] (باتريك سيل) «كان الإسلام إحدى الوسائط التي حملت مصر نحو علاقات أوثق مع شقيقاتها الدول العربية حيث شعرت بحريتها في اتباع سياسة خارجية أكثر استقلالا، بعد أن أبرمت معاهدة 1936 مع بريطانيا. وكان التقارب مع العرب آنئذ واحدا من عدد من المسالك البديلة المتعددة المنفتحة أمامها. فهناك من لم يعتبر مصر أدنى مرتبة من أمة أوروبية مكتملة، أما مستقبلها ففي الغرب أكثر مما هو في الشرق، وهناك من اتجه بنظره للجنوب لا إلى السودان فقط، بل إلى اتحاد وادي النيل بما فيه الحبشة وإرتريا وأوغندة، وهي مدرسة للفكر زاد من انتعاشها وازدهارها هزيمة الإيطاليين سنة 1941، كما أراد بعضهم الآخر أن تغدو حلقة وصل بين الشرق والغرب، ودافع آخرون عن قيادتها للشرق أمام المستعمرين والماديين. أما الأكثر أهمية من هؤلاء جميعا فهم الداعون إلى الوحدة الإسلامية وهم يتفاوتون بين مؤيدين تماما للخلافة الإسلامية، وبين مؤمنين حذرين بتضامن من المسلمين.. فالشعب بكافة فئاته آمن بأن دور مصر في العالم هو دور إسلامي. وهذا ما فصل مصر عن البعض وربطها بآخرين. إن الإسلام كان في عظام المصريين كما كان

في لب مقاومتهم للغرب. إن هذه العاطفة حين ترجمت إلى سياسة خارجية عنت تضامن جميع الفئات الإسلامية المضطهدة، وحين قصف الفرنسيون دمشق سنة 1925، وسحق الإيطاليون برقة سنة 1930 كانت احتجاجات المصريين ومعارضتهم دفاعا عن الإسلام وليس باسم القومية العربية.

3- لكن هناك بعدا آخر لا ينبغي أن تغفل عنه عين الباحث، فعندما منيت الأماني العربية بفشل كبير بعد الحرب العالمية الأولى لجأ العرب إلى ميدان آخر يكافحون فيه، ذلك هو اللسان والقلم، وتركزت جهودهم في دور الطبع وفي الصحافة المصرية، بعد أن أصبحت مصر ملجأ لكثير من زعماء العرب الذين فروا إليها، واتخذوها مستقرا ومقاما مثل: عبد الرحمن شهبندر، وذلك عدا من كان يقيم فيها من قبل مثل محمد رشيد رضا، ومحب الدين الخطيب، والكاظمي الشاعر العراقي، ومن كان يلم بها زائرا أو مسافرا مثل الزهاوي والرصافي. ولا نكاد نجد شاعرا أو كاتبا من شعراء العرب وكتابهم إلا وجدنا بعض آثاره منشورة في الصحف المصرية في هذه الفترة [29].

وقد صادف تركيز جهود زعماء الحركة العربية في مصر هوى في نفس الملك فؤاد الذي كان يطمع في الخلافة وقتذاك. ولكن الناس-مفكرين وعامتهم-ظلوا يخلطون بين الجامعة العربية والجامعة الشرقية من ناحية، وبينها وبين الجامعة الإسلامية من ناحية أخرى. وهذا الخلط هو الذي دعا محمد لطفي جمعة إلى أن يتساءل في مستهل رده على استفتاء مجلة الهلال الذي وجهته إلى جماعة من الكتاب والمفكرين سنة 1922 عن النهضة العربية وتآلف أقطارها، فيقول [30]: «هل المقصود الأقطار العربية بالمعنى الصحيح ؟ أي بلاد العرب بحجازها ونجدها ويمنها وحضر موتها ؟ أم البلاد التي فتحها العرب في صدر الإسلام وبقيت إلى الآن سائرة على أنظمة العرب ؟ أم البلاد التي يتكلم أهلها اللغة العربية بغض النظر عن تابعيتهم ودينهم ؟ أم البلاد التي تدين بالإسلام وتخضع للمدنية العربية بحكم لغة القرآن ؟».

ومع نهاية الحرب العالمية الثانية، دخلت المسألة الفلسطينية في نسيج الحياة السياسية للشعب المصري [31]، وصار الجانب العربي للسياسات المصرية من مجالات الصراع السياسي بين القوى المختلفة. وأدخل كل من

هذه القوى الشؤون العربية ضمن جوانب سياسته ونشاطه كل حسب أهدافه وأسلوبه، فصارت جزءا لصيقا من مكونات السياسات المصرية. إن لهذا الإهتمام عدة مداخل: تضامن الشعب ضد الإستعمار، ولكن التضامن يتميز هنا بخصوصية تتعلق بوحدة الأرض واللغة والتاريخ فضلا عن الكفاح المشترك، وجامع الدين الإسلامي الذي يربط بين الغالبية في كل من هذه البلاد، ولكن الجامع هنا جامع مخصوص باعتبار ما يضاف إليه من اشتراك في اللغة والأرض وغيرها. والمدخل الثالث هو الإقتناع بالقومية العربية، والمهم أن كل هذه المداخل كانت تلتقي على دلالة رئيسة، وهي أن القومية المصرية لم تعد صالحة في ذاتها وفي صيغتها المعزولة الضيقة، لم تعد صالحة كوعاء لحركة التحرير المصرية نفسها. وأن سبيل الحفاظ على مصر هو الإنتماء لكيان أعم، يكفل تحررها وتقدمها وتساهم هي في تحرره وتقدمه [32].

ولم تكن مصر متشجعة لإنشاء جامعة الدول العربية بعد التصريح الذي أشار فيه إلى ذلك مستر (إيدن) وزير الخارجية البريطانية في 29 / 5 / 1941 بسبب ظروف الحرب على الحدود المصرية الليبية، وسوء الأحوال الإقتصادية وانقسام قادة الرأي العام بخصوص موقفهم من بريطانيا [33].

وانتهت المناقشات بتأليف جامعة الدول العربية من البلاد العربية المستقلة التي تقبل الإنضمام إليها، ويكون لهذه الجامعة مجلس يسمى مجلس جامعة الدول العربية تمثل فيه الدول المشتركة في الجامعة على قدم المساواة. وتم توقيع البروتركول في 18 / 10 / 1944 بالإسكندرية، وفي 22 / 3/ 1945 تم توقيع الميثاق بقصر الزعفران بالقاهرة [34].

وكانت حرب فلسطين 1948 هي بداية الإحتكاك الحقيقي بين المصريين المتطوعين ورجال الجيش من جهة، وبين عرب فلسطين وغيرهم من جهة أخرى. وكانت الصلة تزداد وثوقا مع أخطار الحرب وتضحياتها. واكتشف الضباط المصريون أن عدم انتصارهم على القوات الصهيونية يعود أساسا إلى تهتك النظام الملكي في مصر، ولعل هذه الحقيقة التي اكتشفها الضباط خلال القتال هي التي ركزت أنظارهم على الخطر الجاثم في القاهرة، وهي التي دفعتهم إلى تنظيم صفوفهم في حركة (الضباط الأحرار) التي قامت بثورة 23 يوليو سنة 1952 بقيادة جمال عبد الناصر [35].

ولم يتردد قادة الثورة عن تأييدهم الصريح لحركات التحرر الوطني في البلاد العربية. وكانت إذاعة (صوت العرب) قد افتتحت يوم 4 / 7 /1953 على مدى نصف ساعة في اليوم، ثم زادت حتى أصبحت 22 ساعة في اليوم، وكان ذلك مجرد رمز واحد من رموز عديدة تعبر عن مدى الإهتمام بالعرب وتبنيا لفكرة القومية العربية. وقامت ثورة يوليو بالحرب خارج الحدود في معركتها ضد الأحلاف العسكرية وبذلت الجهد الكبير في نضال شعب الجزائر للتحرر من الإستعمار الفرنسي، وكذلك في جنوب اليمن والخليج، وشاع الإحساس بتأثير الثورة المصرية في كل مكان من العالم العربي من خلال الآمال التي أضرمتها والمخاوف التي أثارتها [36].
وإذا كانت قمة العمل القومي العربي لثورة يوليو قد بلغ أوجه بالوحدة المصرية السورية سنة 1958، إلا أن حركة الإنفصال التي حدثت سنة 1961 أدت إلى نتائج خطيرة بالنسبة لمسار الحركة القومية العربية، وأصبح المنظور المصري لقضية الوحدة هو جوهر الجدل والحوار بين مختلف شرائح الحركة القومية منذ ذلك التاريخ، وأوضح رد الفعل أن الحركة القومية العربية قد دخلت منذ ذلك التاريخ في مرحلة العمل القطري.

وجاءت نكسة 1967 لا لتعمل فقط على تجميد حركة القومية العربية عند هذا (المنعطف القطري)، وإنما لتضيف تحديات جديدة أمام النظم والشعوب العربية تركزت حول التخلص من آثار العدوان الإسرائيلي، واستعادة الحقوق الفلسطينية. وكانت فلسفة التضامن العربي هي إفراز طبيعي لمسار العلاقات العربية الملائمة لظروف ودوافع ما بعد 1967 على المستوى الإقليمي (العربي العالمي)، وهي فلسفة تتمشى في روحها مع المنعطف القطري [37].

التوجيه القومي العربي للتربية:

إذا كان الفكر القومي قد تبدى في كتابات المفكرين العرب منذ أوائل القرن التاسع عشر على المستوى الثقافي العام فإنه على المستوى التربوي قد تأخر عن ذلك إلى حد ما في دائرتها المتخصصة المحددة التي نسميها بـ(التعليم)، لكنها بمعناها العام من حيث هي عملية نمو في جوانب الشخصية في الإتجاه المرغوب فيه اجتماعيا، قد واكبت إلى حد كبير تطور الفكر

القومي. وحتى لا تتعدد بنا المسالك وتتشعب فسوف نحدد دائرة بحثنا هنا فيما تلا الحرب العالمية الثانية في الدائرة التعليمية المتخصصة.

ومن هنا فإذا أردنا تتبع التوجيه القومي العربي للتربية، وجب أن نتساءل: إذا كانت القومية العربية حقيقة من حقائق التاريخ وضرورة من مقتضيات العالم المعاصر، فأين توجد هذه القومية العربية ؟ أو أين يجب أن توجه ؟

إنها توجد من غير شك في الدساتير والمعاهدات والإتفاقيات والقوانين والخطب والأحاديث والمقالات والإذاعات. ولكن هذه جميعا لا تكفي. وما أضيع الإتجاهات القومية والخطط الإجتماعية والنظم السياسية والإقتصادية التي تعتمد فقط على ما يكتب وما يقال وما يسن من قوانين. إن هذه جميعا تخبر المواطنين بالإتجاهات والخطط، ولكنها لا تضمن سلوك هؤلاء المواطنين بمقتضى هذه الإتجاهات والخطط، ومن ثم فهي لا تضمن أن تصبح هذه الإتجاهات حقائق في حياة الأمة، وإن ضمنت أن تكون معلومات في عقول المواطنين.

القومية العربية كأي اتجاه قومي أو اجتماعي آخر يجب أن تكون في عقول المواطنين جميعا فردا فردا، وفي قلوبهم وأعصابهم، يجب أن توجد القومية العربية إذا أردناها حقيقة واقعة وسلوكا مؤثرا فكرة في عقل كل مواطن عربي أو عاطفة في قلبه، وعادة في أعصابه، ودافعا في عزيمته، ومثلا أعلى في فلسفته، يلتزمها ويضحي في سبيلها ويذود عنها بأقوى الإيمان وهو العمل [38].

ومن هنا فقد كتب (القوصي) مؤكدا على أن «السبيل إلى تربية القومية العربية لا يكون بمجرد التحدث عنها، وإنما يكون بممارستها ممارسة فعلية، فإذا كانت القومية العربية هي حب قوم العرب، وحب أمجادهم وحب حياتهم فإن السلوك الذي يصدر عن المعلمين، والجو الذي يهيئه المعلمون للتلاميذ يجب أن يكون سلوكا يكمن خلفه الإيمان بالقومية، ويجب أن يكون جوا يشيع فيه هذا الإيمان. وإننا نريد من المعلمين، ومن الكتب، ومن المناهج، ومن الجو المدرسي، نريد من كل هذا أن يشيع فيه جو القومية العربية كما يشيع من حولنا الهواء الذي نتنفسه والماء الذي نشربه [39].

وطالب (أبو قمرة) بأن يقوم التعليم العالي في الوطن العربي بدور رئيسي في المحافظة على الأصالة، على أساس أن الأمة العربية عرفت

ماضيا زاخرا بالإنجازات جعلها فريدة بين أمم العصر. وبسبب استناد الحركات الإصلاحية كافة في مطلع هذا القرن إلى التراث وإحيائه، على أنه جذع الأمة المشترك، فقد تباينت منه المواقف واختلفت الإتجاهات. وإذا كان الرأي قد اتفق على أنه لا بد من الإختيار والتمييز في التراث فإن دور التعليم العالي يكون برجاله المدرسين أو الباحثين، ومؤسساته الجامعية أو المختصة في وضع أسس التوازن المنشود، وتبيان وسائل ومناهج ومحتويات الإختيار المطلوب [40].

وإلى جانب هذا، أوجب (أبو قمرة) على التعليم العالي العربي أن يبحث عن الملاءمة بين الأهداف المعلنة للتربية العربية والأهداف المضمنة فيها، إذ الملاحظ أن الأهداف المعلنة تكاد تكون واحدة لأنها تستقي مصادرها من الإنتماء إلى الإسلام والتراث العربي، بينما الأهداف الضمنية قطرية ضيقة، ولعل من أهم الوسائل إلى تحقيق ذلك تصور «أساس مشترك» من المعرفة يقدم للتلاميذ والطلاب في المستويات الإبتدائية والثانوية والعالية كافة ليكون «القاسم المشترك» في تحقيق الذات العربية [41].

وعندما تولى ساطع الحصري مسؤولية التعليم في العراق ثم في سوريا وضع في مستهل التوجيهات التعليمية أن الغرض الأصلي من تدريس التاريخ في المدارس-مع اختلاف مراحلها بما في ذلك المرحلة الثانوية-هو تقوية الشعور الوطني والقومي في أفئدة التلاميذ.

كذلك رأى أن تعليم التاريخ بصورة علمية بحتة، وبنظرة موضوعية ذاتية مطلقة مجردة من جميع أنواع التأثيرات الذاتية والقومية، إذا كان ممكنا في المدارس العالية، فهو متعسر جدا في المدارس الثانوية، ومتعذر مطلقا في المدارس الإبتدائية، فهو يرى أن المعلم لا يستطيع أن يدرس إلا جزءا صغيرا من التاريخ، ولا يستطيع أن يتوسع إلا في قسم قليل من الوقائع والأبحاث، وبديهي أن الإنتخاب يتضمن بطبيعته التأثير الذاتي والترتيب القصدي.. . وما دام الإنتخاب ضروريا، فمن الطبيعي أن يأخذ الإتجاه الذي تقتضيه التربية الوطنية والقومية، ولاسيما أنه لا توجد بين أيدي المعلمين واسطة تربوية أثمن وأنجع من دروس التاريخ لإنماء العواطف الوطنية والقومية وتربيتها [42].

ونظرا للدور الذي يحتله تدريس التاريخ من حيث التوجيه القومي، قدم

أبو الفتوح رضوان عددا من المقترحات التي تمكنه من ذلك [43].

1- أن المواطن العربي في حاجة إلى أن يفهم مقومات الحياة في الجزء الذي يسكنه من الوطن العربي، ومن ثم يجب ألا يكون منهج التاريخ أي منهج، بل يجب أن يتركز أولا على وطن التلميذ.

2- والمواطن العربي في العصر الحديث لا يعيش في وطن منعزل، وإنما يعيش أو يجب أن يعيش في وطن عربي متحد المصالح، متحد الأماني، متحد الأهداف، متحد المجهود. ويجب أن يفهم أنه لا حياة له ولا لوطنه إلا بهذه الوحدة وهذا التضامن. ومن ثم يجب أن يوضع تاريخ الوطن العربي المحلي على أساس واسع واضح من تاريخ العرب والإسلام بحيث تبرز أمام التلميذ حقيقة العلاقات والمصالح السياسية والإقتصادية والحضارية منذ أقدم العصور.

3- والمواطن العربي لا يعيش في عالم عربي، ولا في عالم للعرب فيه الغلبة كما كان يعيش أجداده منذ بضعة قرون، وإنما يعيش في عالم منقسم على نفسه تسوده فكرة الإستعمار والإحتكار، ومن ثم يجب أن يحتوي منهج التاريخ للمدرسة الثانوية كثيرا من حوادث التاريخ العالمي. ولكن يجب أن يتوافر هنا شرطان:

أ-ألا ينفرد التاريخ العالمي أو الأوروبي بمقررات مستقلة برمتها كما هو الغالب، بل أن يأتي في سياق دراسة تاريخ الوطن العربي كعنصر موضح ومساعد، حتى تتضح العلاقات والتأثيرات والتبادل الثقافي والأطماع.

ب-أن يعالج هذا التاريخ الغربي، لا على نمط ما تعالجه (الكتب الأوروبية)، بل من وجهة نظر عربية بحيث تبرز السياسات والأهداف، ويتضح مغزى الحوادث، ويكون التاريخ العربي أداة لفهم الموقف العربي الحاضر.

4- المواطن العربي يعيش في فكرة التخلف التي أوهمته بها الدعايات الإستعمارية، أو في فكرة الرجعية التي توحي بها بعض التقاليد العربية، ومن ثم يجب أن تعني مناهج التاريخ في المدرسة الثانوية العربية بتاريخ الحضارة أكثر من عنايتها بتاريخ الحكام وسرد الحوادث، وبذلك يعرف المواطن أنه من صناع الحضارة. فقد بدأ أجداده الحضارة الإنسانية على ضفاف النيل ودجلة والفرات، وسواحل البحر الأبيض، وأن أجدادا آخرين له رفعوا من شأن هذه الحضارة في دمشق وبغداد والقاهرة والقيروان

وقرطبة، وأن أجداده أساتذة الغرب، فينجاب عنه الشعور بالتخلف. ثم إن تاريخ الحضارة يوضح له عوامل الهزيمة والنصر في الميادين الإجتماعية والإقتصادية، ويبرز له أهمية العلوم الطبيعية في التغلب على مشكلات البيئة وأهمية النظم الديمقراطية والشورية في التغلب على مشكلات الإجتماع فيتحرر فكره وتنجاب الرجعية عنه (44).

5- وفي تاريخ الحضارة لا بد من أن نعرض لتاريخ العلوم، والأدب، والفن، وهنا يجب أن تبرز-إبرازا كبيرا-الأسماء العربية الضخمة في هذه الميادين، فلا نساير كتب الإفرنج في تعظيم علمائهم وأدبائهم وفنانيهم وجعلهم البداية والنهاية في التقدم العلمي والأدبي والفني، ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن تلاميذنا العرب يتعلمون في مدارسنا العربية عن روسو أضعاف ما يتعلمون عن ابن خلدون، وعن باستير أكثر مما يتعلمون عن ابن الهيثم، يجب أن يبرز الأبطال العرب في كل الميادين، وتسلط عليهم الأضواء.. إلخ.

وفي المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي انعقد في بيت مري بلبنان سنة 1947 جاءت أول إشارة-على المستوى الجماعي العربي-تطالب الدول العربية بتوجيه مناهجها توجيها قوميا، وجاء ذلك بصفة خاصة بالنسبة للدراسات الإجتماعية حيث أكدت على أن «تشمل هذه الدراسات من المسائل الإجتماعية والإقتصادية في الوطن المحلي، وفي البلدان العربية ما يقوي الروح القومية، كما تشمل دراسة الأخلاق ونظم الحكم عامة، ونظم الحكم في البلاد العربية بصفة خاصة (45).

لكن المؤتمر ترك تفاصيل المناهج الدراسية، وطرق التدريس، إلى المختصين في كل دولة مكتفيا بوضع الأسس العامة التي رآها ضرورية لضمان القدر المشترك الذي يحقق ما تهدف إليه التربية الوطنية في البلاد العربية (46).

ومن الملاحظ على هذه التوجيهات حرصها على التمسك بالعمل القطري والشخصية القطرية في إطار من (التعاون العربي) و (التضامن العربي)، ولا غرابة في حقيقة ذلك في هذه الفترة المبكرة لأن الدول الأولى التي تكونت منها الجامعة كانت كيانات سياسية جديدة نالت استقلالها حديثا، إذا استثنينا مصر، ومن هنا يجيء خوفها من «الذوبان» في إطار مشروع قومي لم تكن هويته قد تحددت بدقة، ولم تكن أقدامه-فضلا عن أقدام

هذه الدول نفسها-قد ترسخت بعد.

ولا بد من أن نذكر القارئ بأن المؤتمرات التي درجت جامعة الدول العربية على عقدها في الفترة الأولى من عملها كانت تعقد باسم (المؤتمر الثقافي.. .. .)ومن ثم لم تقتصر أهدافها وسياساتها على العمل التعليمي بمعناه المتخصص، بل امتدت لتشمل السياسة الثقافية التي تشكل المنطلق الفكري للعمل التعليمي والموجه له [47].

أما ما جاء في المؤتمر الثقافي الأول خاصا بكيفية توجيه التاريخ توجيها قوميا، فهو لا يخرج كثيرا عما سبق أن أوردناه، لكننا نلاحظ مرة أخرى ذلك الحذر بالنسبة-للقدر المشترك-إذ نجد نصوصا تتيح-عند التطبيق-لبعض الدول أن تتحلل منها، ومثال ذلك، ما جاء مختصا بالعهد العثماني إذ نجد.. «أما الجزء الواقع بين الفتح العثماني والنهضة العربية الحديثة، فيدخل ضمن المنهج الخاص الذي تضعه الهيئات المشرفة على التعليم في كل دولة عربية، ويترك توزيع هذا المنهج على الفرق للهيئات المشرفة على التعليم في كل دولة منها» [48].

كذلك يجيء نص آخر أخطر وهو «أن يدرس تاريخ الشعوب العربية بعد سقوط بغداد على أساس تاريخ الدولة الخاص مع الإشارة إلى تاريخ الدول العربية الأخرى، وبيان ما بينها من علاقات [49].

ففي رأينا أن مثل هذه التوجيهات، كانت تكريسا للقطرية.

والجديد الذي نجده في هذا المؤتمر هو تلك (الوسائل) التي اقترحها دعما للروح العربية، مثال ذلك [50].

أ-تأسيس الجمعيات التاريخية من وقت لآخر في عواصم البلاد العربية.

ب-تنظيم رحلات الأساتذة والطلبة بين البلاد العربية.

جـ-عقد مؤتمرات دورية للدراسات التاريخية من وقت لآخر في عواصم الدول العربية.

د-الإهتمام بالحفائر الأثرية وإنشاء المتاحف التاريخية من وقت لآخر في عواصم البلاد العربية.

هـ-العناية بالتقاليد المحلية والأزياء الخاصة والأغاني الشعبية مع تهذيبها، وما يتفق مع المدنية الحديثة والروح العربية.-

و-العمل على تخليد ذكرى عظماء الشرق العربي وأحداثه التاريخية

بطرق مختلفة، كإقامة التماثيل وإطلاق أسمائهم على الشوارع والميادين، وتسمية كراسي الأستاذية في الجامعات بأسماء النابغين منهم في مجال البحث العلمي، إلى غير ذلك من الوسائل التي تبرز المثل العليا التي ينبغي أن يتجه نحوها شباب العرب، فيعتزون بميراثهم الإجتماعي ويشعرون نحو هؤلاء العظماء بالجميل فيعملون على المحافظة على هذا التراث، بل على الإستزادة منه.

ولإكمال صورة الدراسات الإجتماعية، نجد اهتماما واضحا بـ (جغرافية العالم العربي) وذلك أيضا في المؤتمر الثقافي الأول: «يوصي المؤتمر بضرورة العناية بدراسة جغرافية الأقطار العربية عامة إلى جانب جغرافية الوطن الخاص، وإبراز الروابط البشرية والإقتصادية بين هذه الأقطار» [51].

كذلك دعا هذا المؤتمر الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية بأن تتخذ ما يلزم من إجراء لإعداد أطالس وخرائط جغرافية للبلاد العربية تتناسب مع مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، وأن تسهل كل دول الجامعة لمن يشاء من الباحثين الجغرافيين زيارة الجهات التي يرغب في دراستها، وأن نضع تحت تصرفه ما يعينه على واجبه العلمي.

ونظرا إلى أن هناك حاجة ماسة إلى مؤلف مفصل يتناول جغرافية البلاد العربية جمعاء، يكون بمثابة مرجع جغرافي يحوي آخر ما وصل إليه العلم، فقد طالب المؤتمر الجامعة أن تتولى ذلك [52].

العمل التربوي الوحدوي:

إذا كنا في الصفحات القليلة الماضية حاولنا أن نكشف عن الفكرة القومية في «العقل التربوي» على المستوى العربي العام، فإننا نحاول في الصفحات التالية أن نبحث عن دور التعليم من الناحية التشريعية في توحيد الأمة العربية وذلك من خلال الجهود التي بذلت من أجل إيجاد الوحدة الثقافية التي هي تجسيد حقيقي للفكرة القومية.

إن مفعول الأدب والثقافة هو مقارنة الماضي بالحاضر بكل ما يصاحب ذلك من مقارنة توقظ الضمير، وهو نقل الأفكار التي أدت إلى التجديد في الماضي، وهي أفكار المثل العليا والإصلاح الإجتماعي الجذري، تلك هي العلاقة المباشرة بين ظهور الوعي القومي وبعث التراث العربي. صحيح أن

العلاقة بين هذه المسألة، وفي عموم مسائل البحث الإجتماعي هي علاقة متقابلة يكون كل طرف فيها سببا ونتيجة في الوقت نفسه، إلا أن حقائق التاريخ والتحليل المنطقي يتفقان تماما على أن ظهور الوعي القومي كان في الأساس نتيجة لتجديد الثقافة العربية وآدابها. ومن علاقة من هذا النوع تتضح مكانة التعليم [53].

وعن طريق التعليم نستطيع-كما يؤكد سعدون حمادي-تمرس الإيمان بفكرة الوحدة. فللتربية موقعها الأصيل في الإطار السياسي للمجتمع. ومن أهم العوامل التي تؤثر في طبيعة النظام التربوي من حيث البنى والأهداف والمحتوى، العامل السياسي، فالتربية سلاح فعال في تجسيد الأهداف السياسية للسلطة إلى واقع عملي، وإلى ممارسات فعلية. ومكانة التربية وأهميتها في التوجيه السياسي من أهم الأمور التي دفعت سلطات الإحتلال الأجنبي في الوطن العربي إلى السيطرة على إدارة التربية، ورسم سياستها بما لا يتعارض مع مصالحها، فاتجهت إلى تجزئة الوطن العربي، وبث روح التعصب الإقليمي بين أبنائه، وعملت على الحيلولة دون تحقيق وحدته [54].

وإذا كان الإستعمار أو الإحتلال الأجنبي للوطن العربي قد زرع بذور التفرقة والتجزئة بين أقاليمه، وكانت لذلك انعكاساته على النظم التربوية، فإن بعض آثار ذلك باقية، فالعلاقات السياسية بين الأقطار العربية لها انعكاساتها على مستوى التقارب والتباعد بين سياسات هذه الدول والتنظيمات المتبعة فيها. وهكذا نجد-فيما يلاحظ بحق مسارع الراوي. أنه كلما كانت العلاقة السياسية جيدة بين بلدين وجدنا التقارب والتوحيد والتكامل تنعكس على السياسة التربوية وبنية النظام التعليمي فيهما [55].

والذي يستقرئ كتابات وأعمال ساطع الحصري، يستطيع أن يلمس كيف كانت قضية الوحدة الثقافية تلح عليه كثيرا، فقد بذل كل ما في جهده لتخليص الثقافة العربية من كل شوائب غريبة عليها، وإن مبعث اهتمامه بالأمور الثقافية أنه كان يؤمن بان الوحدة الثقافية هي السبيل للوحدة العربية. وليس معنى توحيد الثقافة عنده هو حمل الناس على أن يتعلموا أشياء مماثلة، أو تعويدهم التفكير على نمط معين، وإنما يعني تنسيق أفكار الناس وعواطفهم تنسيقا يؤدي إلى توليد وحدة معنوية سامية.. ويشبّه

ساطع الثقافة بالوحدة الموسيقية التي تتكون من توافق وتلاحق عشرات الأصوات والأنعام الصادرة عن عشرات الآلات المتنوعة، فهو يرى أن وحدة الثقافة هي وحدة مركبة عالية تتولّد من تمازج الكثير من الأمور المختلفة المتنوعة [56].

وآمن الحصري بأن سبيل الثقافة المشتركة هو العمل في المقام الأول على تخليص التعليم في البلاد العربية من تبعيته لنظم التعليم (الأجنبية)، ذلك أنه ليس هناك نظام تعليمي قائم بذاته، وإنما هذا النظام التعليمي جزء من مجموعة النظم الإجتماعية الخاصة بتلك البيئة وهو يعمل فيها ويؤثر فيها ويتأثر بها، ولهذا لا ينبغي للتعليم في البلاد العربية أن يكون مقتبسا من غيره من النظم التعليمية. لذلك يندد ساطع بالفروق بين مدد الدراسة وموادها في مدارس البلاد العربية، وعنده أن هذه الفروق الكبيرة لم تكن وليدة الحاجات التي شعر بها أبناء الأقطار المذكورة من تلقاء أنفسهم، والقرارات التي اتخذوها بعد إمعان النظر في منافع البلاد بمحض إرادتهم، بل هي وليدة الظروف السياسية التي سيطرت على مقدرات الأقطار العربية وصنيعة الأيدي الأجنبية التي وجهت سياسة التعليم، ومرد هذه الإصلاحات إلى اختلاف الظروف السياسية. وكان من الطبيعي أن ينبري المفكرون العرب إلى البحث عن الوسائل التي تضمن توثيق الصلات الثقافية [57].

ولعل أول جهد رسمي بذل على طريق الوحدة الثقافية هو تلك المعاهدة التي عقدت في شهر نوفمبر سنة1945، باسم (المعاهدة الثقافية بين دول الجامعة العربية)، وبفحص هذه المعاهدة نتبين أنها كانت ترمي إلى تحقين غرضين:

1- تعريف أبناء الدول العربية بعضهم ببعض، وتوضيح الفكرة عن الأمة العربية في أذهانهم، وتعبئة شعورهم حولها.

2- تنشيط الحركة الفكرية في البلاد العربية، وتطوير الثقافة العربية بتغذيتها بمكتسبات العلم الحديث ومخترعات الحضارة العالمية. وإذا بحثنا عن وسائل تحقيق الهدف الأول في المعاهدة وجدنا أن منها: [58]

أ-تبادل المدرسين والطلاب بين المعاهد العلمية لدول الجامعة (المادتان 2 , 3).

ب-تشجيع الرحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلاد العربية،

وعقد اجتماعات ثقافية ودراسية للطلبة (المادة / 4).

ج-تبادل إنشاء المعاهد العلمية والتعليمية (المادة / 5).

د-التعاون على إحياء التراث الفكري والفني العربي، والمحافظة عليه، ونشره، وتيسيره للطالبين (المادة / 6).

هـ-توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجامع والمؤتمرات واللجان المشتركة، وبالنشرات التي تنشرها هذه الهيئات والعمل على الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث، وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد في كل مراحل التعليم في البلاد العربية (المادة / 9).

و-توثيق الصلات بين دور الكتب والمتاحف العلمية والتاريخية والفنية في البلاد ا لعربية (المادة / 10).

ز-توثيق الصلات وتسهيل التعاون بين العلماء والأدباء ورجال الصحافة والمهن الحرة وأهل الفن والتمثيل والموسيقى والسينما والإذاعة، وذلك بتنظيم زيارات لهم من بلد إلى آخر، وتشجيع عقد المؤتمرات الثقافية والعلمية والتعليمية.. إلخ (المادة / 11).

ح-أن تدخل دول الجامعة في مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها ما يكفي لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وخصائصها، وتعمل على إنشاء مكتبة عربية للتلميذ (المادة /12).

ويلاحظ أن هذه المعاهدة لم تهدف إلى توحيد نظم التعليم ومناهجه في البلاد العربية، وغاية ما في الأمر أن المادة الثالثة نصت على العمل على تعادل مراحل التعليم وشهاداته بها لتسهيل تبادل الطلاب، وأن المادة الثانية عشرة نصت على إدخال قدر مشترك، من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها في المناهج، يكفي لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وحضارتها كما رأينا.

وتنفيذا للنص الأخير، عالج المؤتمر الثقافي العربي الأول، الذي عقد في لبنان سنة 1947، موضوع القدر المشترك في مناهج هذه المواد، وأصدر في ذلك قرارات مفيدة، استعنا بها في الجزء السابق، لا تقتصر على النواحي التي تساعد على تكوين الفكرة عن البلاد العربية، بل يهتم كذلك بالنواحي التي تقوي شعور الحب والولاء لها، والاعتزاز بها في نفوس التلاميذ.

أما الإتفاق الذي عقد في سنة 57 9 1 بين مصر وسوريا والأردن، [59]، فتبين مقدمته أنه اتفاق تحدوه الرغبة في تنشئة مواطن عربي يعمل من أجل وطن عربي واحد، ويقدّر مسؤولياته والتزاماته حيال النضال العربي المشترك لعزة الأمة العربية ومجدها، وأنه يرمي إلى تقوية التعاون وتنسيق الجهود في سبيل تحقيق هذه الغاية، وبعض وسائل التعاون التي نص عليها في صلب الإتفاق وفي الملحق رقم (1) تشبه ما ورد في معاهدة سنة 1945 ولكن الإتفاق ذهب إلى مدى أبعد منها فيما يتعلق بشؤون التعليم، وهي التي تشغل الجانب الأكبر من الإهتمام فيه، فتنص المادة الثالثة منه على وضع برنامج لتبادل المعونة الفنية والخبراء بين وزارات التربية والتعليم في البلاد المتعاقدة بما يحقق «تكافل النهضة العلمية والتربوية والثقافية في مختلف مراحل التعليم العام والفني والجامعي والعالي»، ويتضح في بقية مواد الإتفاق، وبقية ملاحقه اتجاه إلى توحيد مراحل التعليم، وخطط الدراسة أو العناصر الأساسية للمناهج في جميع المواد ونظم الإمتحانات، وسائر التشريعات والأنظمة الخاصة بالتربية والتعليم والثقافة.

وأمام هذا يقف إسماعيل القباني المفكر التربوي المصري الذي شغل منصب وزير التربية والتعليم في أوائل ثورة 1952 ليثير عددا من علامات استفهام تثير إجابته عليها ثائرة ساطع الحصري [60]، وينتهي القباني إلى القول بأنه «لا يجوز توحيد المناهج أو الطرق، أو الكتب حيث تختلف البيئات اختلافا جوهريا»[61]. ثم يعود للتأكيد على وجود فروق كبيرة بين البيئات في الأقاليم العربية، بل في الإقليم الواحد منها جغرافيا واقتصاديا،وتاريخيا، وليس معنى هذا التنوع أن التلميذ الذي يعيش في بيئة صحراوية لا يدرس شيئا عب السفن والحياة الساحلية، أو عن الجبال وحياة أهلها، أو عن البترول وصناعته، أو أن التلميذ العراقي لا يدرس شيئا عن الفراعنة، والتلميذ المصري لا يدرس شيئا الأشوريين، ولكن معناه أن هذه الموضوعات لا تدرس على صورة واحدة في الجهات المختلفة، وذلك لأن تسلسل الموضوعات في خبرة التلاميذ، والحيز الذي يشغله كل موضوع منها من، اهتمامهم يختلفان باختلاف البيئة التي يعيشون فيها، فاهتمام التلميذ بالبيئة القريبة يسبق اهتمامه بالبعيدة، وميوله أكثر ارتباطا بها، وإدراك البيئة المحيطة بها أسهل عليه من إدراك البيئة غير المباشرة، ولذلك فمن

الطبيعي أن يختلف اختيار الموضوعات لكل مرحلة وكل فرقة دراسية، وتختلف طريقة تناولها والمدى الذي يذهب إليه التلميذ في دراستها من إقليم إلى إقليم، ومن جهة إلى جهة، ومتى اختلفت تفاصيل دراسة كل موضوع ومداها، وطريقة تناولها، فمن الواجب أن تختلف الكتب التي تدرس فيها.

وإذا كان حديث القباني هذا صحيحا من الناحية (النفسية) إلا أنه ليس مكتملا من الناحية الإجتماعية، وخطير من الناحية السياسية، إنه صحيح على أساس أن نبدأ بالبيئة القريبة والمحلية حيث التباين والاختلاف، لكن لا بد من التصعيد مع مراحل التعليم لنصل إلى كل ما هو عام ومشترك في الوطن العربي. إن حديثه ربما يكون صحيحا بالنسبة للسنوات القليلة الأولى في التعليم، لكنه غير صحيح في أواخر المرحلة الإبتدائية فضلا عن المتوسطة والثانوية.

كذلك يمكن أن يكون صحيحا بالنسبة للدراسات الاجتماعية وحدها، أما بقية العلوم والمواد فليس شرطا أن نسير على القاعدة التي تشير إليها.

وإذا كان التلميذ يهتم أكثر بما هو قريب منه، وبالجزء المباشر كحقيقة نفسية، إلا أن الحقيقة الاجتماعية تتطلب ألا نخضع كمربين لهذه الحقيقة ونقف عندها، إذ إن واجبنا يتطلب تطويرها إلى ما هو في صالح الجماعة.

وحتى لا يتهم بأنه بهذا يشجع على (الإقليمية) و(القطرية) يؤكد على أن الولاء للوطن الصغير لا يتنافى مع الولاء للوطن الأكبر، «بل هو شرط لتكوينه، وعامل مهم من عوامل تقويته».

أما الحصري، فيرى، على العكس من ذلك، أن تنوع البيئات الطبيعية يكسب الأمة بيئة طبيعية متكاملة، تعزز مكانتها الإقتصادية، وتقوي من وحدتها الثقافية، ويشبه الحصري الإختلافات البيئية والمناخية والعلمية والإجتماعية التي توجد عادة في المجتمعات البشرية بعمل الأنسجة العضوية المختلفة والمتنوعة التي يتكون منها الكائن الحي أو جسم الإنسان، كما يرى أن رقي هذه الكائنات الحية يقاس بمدى أجهزتها وأنسجتها، وما تؤديه هذه الأجهزة من أفعال وظيفية وفسيولوجية مختلفة، وأنها بهذا تعبّر عن قوة وحدتها العضوية من جراء التناسق بين أفعالها المختلفة [62].

وتبلغ الصياغة الفكرية لفلسفة وطرق التوحيد الثقافي بين الدول العربية

الذروة، بميثاق الوحدة الثقافية العربية الذي ووفق عليه في مؤتمر وزراء التربية والتعليم ببغداد في 29 فبراير سنة 1964[63].

وبلور الميثاق هدف التربية والتعليم بأنه:

«تنشئة جيل عربي واع مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن العربي، يثق بنفسه وبأمته، ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويستمسك بمبادئ الحق والخير والجمال، ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي.

جيل يهيئ لأفراده أن تنمو شخصياتهم بجوانبها المختلفة، ويملكوا إرادة النضال المشترك، وأسباب القوة والعمل الإيجابي، متسلحين بالعلم والخلق، كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي والسير به قدما في معارج التطور والرقي، وفي تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة.

وتعمل الدول الأعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية التي تنهض بهذا الهدف العام، وعلى تعيين أهداف التربية في جميع مراحل الدراسة، وإبرازها في مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الأمة العربية على تربية شبابها من آمال (64).

وتدور معظم مواد الميثاق على الوسائل المختلفة للتوحيد الثقافي في صورة أكثر تقدما من المعاهدات والإتفاقيات السابقة، لكن أهم ما جاء فيها حقا كان هو الموافقة على تطوير الأجهزة الثقافية بجامعة الدول العربية (الإدارة والثقافية ومعهد المخطوطات، ومعهد الدراسات العربية العالية)، إلى منظمة واحدة تشملها جميعا في نطاق جامعة الدول العربية تسمى (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) [65].

وانعقد أول مؤتمر للمعلمين العرب في الإسكندرية سنة 1956، وقد توصل هذا المؤتمر إلى توصيات تناولت التعبئة الروحية والخلقية للمواطن العربي والمناهج والكتب المدرسية والتربية القومية، وتكوين الرأي العام العربي وتوجيهه.

وتوالت بعد ذلك مؤتمرات أخرى للإتحاد بعد ذلك. وربما كان أهم هذه المؤتمرات المؤتمر السابع الذي عقد بالكويت في مارس 1971 حيث بحث فيه المعلمون العرب أسس التربية العربية وتكوين شخصية المواطن، وتوصل

هذا المؤتمر إلى توصيات حددت معالم الأسس التاريخية والتراث العربي التربوي، والأسس الفلسفية والإجتماعية والقومية لتربية المواطن العربي، وكذلك الأسس النفسية لتكوينه وتكوين شخصيته، كما تناول المؤتمر الأهداف العربية لتربية المواطنين وتوجيههم توجيها قوميا وتقدميا، وقد أعطى المؤتمر اهتماما خاصا لتحديد مسؤوليات المعلمين القومية في المرحلة الراهنة [(66)].

والحقيقة أن المرحلة التي قطعها الإتحاد في مجال عقد المؤتمرات العامة وإقامة الحلقات الدراسية والندوات الفكرية لم يعد كافيا لتحقيق آمال المخلصين والتوصل لما تتوقعه الأمة العربية من الإتحاد، ولذلك نرى أن الإتحاد كان ينبغي أن يخطو خطوة عملية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية في تكوين الهياكل والبنى التحتية اللازمة لتطوير الأنظمة العربية التعليمية في الوطن العربي، والإسهام في إنشاء معهد لرفع المستوى المهني-أو الكفاية المهنية-للمعلمين، يقوم بتأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة على أن يعني بالمستحدثات التربوية وبإجراء البحوث.

ومن الملاحظ أن إجراء البحوث التربوية من الأمور التي لم يولها الإتحاد عنايته، فلديه من الأموال ما يمكن أن يخصص بعضها لمنح دراسية تخصص لبحث مشكلات تربوية معينة، كما يمكن أن يخصص جزء آخر لإجراء بحوث مشتركة مع كليات التربية والكليات المعنية الأخرى.

كذلك فقد تأسس (اتحاد الجامعات العربية) عام 1965 وكان اجتماع رؤساء الجامعات العربية الأعضاء في الإتحاد دوريا مرتين في السنة لحضور مجلس الاتحاد، خطوة حميدة على طريق التعاون والتعرف وتبادل وجهات النظر والخبرات بين الرؤساء، فضلا عن شعور كل رئيس جامعة بالإنتماء إلى محيط أوسع، وبأنه جزء من كل موحد هو اتحاد الجامعات العربية. أما المؤتمر العام الذي يحضره من كل جامعة عربية وفد يكون من خمسة أعضاء، فهو مظاهرة علمية لبحث المشكلات المتصلة بأهداف الجامعات العربية ورسالتها، كما حدث في المؤتمر الثاني الذي تناول ضرورة ربط الجامعات العربية بالمجتمع العربي، والإسهام في تطويره وتحديثه [(67)].

ولقد خطا الاتحاد خطوة عملية على طريق التعاون بتأليفه اللجان

المختصة لوضع مفردات المنهج والكتاب المرجع لموضوع المجتمع العربي كموضوع القضية الفلسطينية، ثم طلب من الجامعات تدريسها في كلياتها الإنسانية والعلمية كافة. كما أن الإجتماعات المتكررة لعمداء الكليات المتناظرة في الجامعات العربية فتحت المجال أمام القيادات الإدارية)العمداء(للمباحثة والنقاش في الأمور التي تجابههم، سواء أكانت مشاكل إدارية، أم فنية، أم تدريسية، أم طلابية، وقد تم التوصل في هذه الإجتماعات إلى توصيات عالجت الواقع الذي تعيشه هذه الكليات [68].

وقد ناقش المؤتمر الرابع لوزراء التربية المنعقد في صنعاء في ديسمبر 1972 الحاجة إلى وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، واتخذ قرارات بتشكيل لجنة تناط بها تلك المهمة. وقد اعتمدت اللجنة في اجتماعها الأول / أبريل سنة 1973 المنهجية التي رأت أنها تلائم مهمتها، متابعة في ذلك قرار مؤتمر وزراء التربية بشأنها ومستوفية من تفصيلاتها ما يحقق الدقة والموضوعية والشمول والتكامل وجميعها من مطالب المنهج العلمي [69].

وقد كان من بين المنطلقات الرئيسة في هذه المنهجية، كما يتم تطبيقها على التربية العربية في سياق مجتمعها بين ماضيه وحاضره وآفاق مستقبله، تأكيد على الإسلام عقيدة ونظاما، واعتباره قوام الحياة السليمة للإنسان والمجتمع وللإنسانية عامة، وتأكيد على أن العرب أمة واحدة، لها المقومات القومية مجتمعة ما يعني نظيره بين الأمم، وعلى رأس تلك المقومات وحدة الوطن والعقيدة، ووحدة اللغة والثقافة، ووحدة التاريخ، والنضال، ووحدة الشعور والإرادة، ووحدة المصالح والمصير، لا يسعها أن تظل بمعزل عن غيرها في المجتمع الدولي ولا عن الحضارة المعاصرة، بل هي جديرة بتلك المقومات أن تكون لها مساهمة غنية فيها، وأن التربية وهي نظام تتفاعل أجزاؤه بعضها مع بعض، كما تتفاعل بجملتها مع الأنظمة الأخرى في مجتمعها وهي في ذلك إنما تستند إلى العلم الحديث والفكر الإنساني السليم [70].

وعند صياغة التقرير الخاص باستراتيجية تطوير التربية العربية نلاحظ بروز (المبدأ القومي) في التربية كإحدى ركائزها الأساسية، ويشمل بين دلالاته [71].

- أن التربية ذات وظيفة اجتماعية، تتفاعل مع مجتمعها تأثرا به وتأثيرا فيه، وتعمل على خيره وتقدمه.

- أن التربية ذات انتماء قومي، تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها، وعليها أن تتمثلها وتستوعبها في خير صورها، وأن تعمل على تطورها، فتعمق الوعي بها وبالمساهمة في تحقيق أهدافها، يصدق ذلك خاصة على التربية العربية.

أن من أهداف التربية ووظائفها إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه، المتمثل بشخصيته القومية في نقائها وصفائها، العامل على الوفاء بمطالبها.

- أن الولاء للمجتمعات المحلية وللمجتمعات (القطرية) إنما يكون على خيرها لأنه إذا كان في إطار ولاء قومي شامل، فلا تنشأ التناقضات بينهما، وإنما يتكاملان في وحدة قائمة على التنوع.

- أن العمل التربوي ذو أبعاد قومية، وإنما يكون على خير حالاته من الكفاية والجدوى حينما يقوم على أساس جهود قومية شاملة تعتمد على التعاون والتكافل.

- أن تفاعل الشعوب بعضها مع بعض وتعاونها في سبيل السلام القائم على العدل لا يعني ذوبان قومياتها و إضعافها، بل يعني تعزيزها وإتاحة فرص أرحب أمامها للنمو والإسهام في تطوير الحضارة الإنسانية بما تملك من خصائص مميزة وقدرات خلاقة. وللتربية دور كبير في تحقيق متضمنات هذا التفاعل في شخصية المواطن، فهو إذ يلتزم بأهداف أمته ومصالحها يعي مطالب الإنسانية والمصالح المشتركة، وفي تأكيد الجوانب الإنسانية في القومية فكرا وتطبيقا ما يحقق ذلك.

وإذا أردنا تقويما للعديد من الأنشطة والإنجازات التي قامت بها الأجهزة الثقافية في جامعة الدول العربية، فلا شك في أن ثمارها الحقيقية لا يمكن قياس أثرها بشكل مباشر، ولكنها مع ذلك لا يمكن إنكارها على المستوى الفكري. ويكفي أن نشير في هذا السياق، إلى أنه كان من بين هذه الإنجازات تلك الفرص الثمينة التي أتاحتها اجتماعات ولقاءات المؤتمرات الثقافية ووزراء التربية العرب، والحلقات الدراسية للمسؤولين في مواقع العمل في وزارات التربية والمتخصصين في علوم التربية، فقد تم في هذه الإجتماعات واللقاءات تبادل للخبرات، وعرض لوجهات النظر والآراء

المختلفة حول المشاكل المطروحة للمناقشة، كما كانت هذه اللقاءات مجالا تناول فيه المفكرون العرب مشكلاتهم التربوية في جو يتسم بالصراحة ويتعامل فيه المجتمعون بالحوار الحر والنقاش الهادف [72].

ولا يفوتنا أن نقرر في هذا السياق أن الدراسات والبحوث التي قدمت إلى الحلقات والمؤتمرات، ثم القرارات والتوصيات التي تمخضت عنها هذه الحلقات والمؤتمرات، تعتبر من أهم المراجع التربوية للباحثين في مشكلات التربية بالأقطار العربية.

والحقيقة أن الأجهزة الثقافية في جامعة الدول العربية قد قامت بجهد واضح في التناول الجدي لمشكلات التربية في الأقطار العربية مما كان له آثار ملموسة في تجويد التربية وتجديدها في الوطن العربي، والتقريب بين الأنظمة التعليمية في الأقطار العربية، إلا أن مردودات نشاطات المنظمة لم تكن بمستوى الآمال المنشودة والأهداف المرسومة في المواثيق من توحيد وتكامل في القضايا الأساسية تمكينا للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي كأساس للوحدة العربية الشاملة، ثم إن نتائج هذه الإنجازات لم تساير الإتجاهات المتضمنة في التوصيات التي صدرت، بل إن كثيرا من التوصيات بقي بعيدا عن حيّز التنفيذ، ولعل السبب الرئيس هو أن مهمة المنظمة هي التنسيق بين الأقطار العربية، أما اتخاذ القرارات السياسية في اعتماد السياسة التربوية ووضع الخطط التي تخدم مضمون الوحدة العربية، فهي من صنع الحكومات العربية.

ولقد حان الوقت واتسع المجال بهذه الأجهزة الثقافية إلى أن ترتفع إلى مستوى يمكن أن تنطلق منه إلى ما يحقق آمال الأمة العربية، بتخطي تقليد الوقوف عند حد إصدار التوصيات، ومتجاوزة القناعة بمظهر قومية القرارات إلى التركيز على طريقة التنفيذ [73].

تعريب التعليم:

يستخدم تعبير(تعريب التعليم) هنا للدلالة على معنيين متصلين:

المعنى الأول: هو جعل لغة التعليم اللغة العربية بدلا من الأجنبية، واحتواء مادة التعليم على المعارف الوطنية والثقافة القومية، وإحلال العناصر العربية محل العناصر الأجنبية في إدارة التعليم والإشراف عليه والتدريس فيه، كل

هذا بقصد جعل المدارس والمعاهد التي تنتظم أبناء العرب في أرض العرب أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربي السليم [74].

وتعريب التعليم بهذا المعنى يصح أن نطلق عليه شعار «التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب».

وقضية التعريب على هذا الأساس لا تمثل مشكلة في الوطن العربي في الوقت الحاضر إلا في المغرب العربي، ذلك أن الإستعمار الفرنسي دأب طول مدة إقامته على (فرنسة) تلك الأقطار، ولم يتركها إلا منذ ما يقرب من ربع قرن لتواجه هذه المشكلة.

أما المعنى الثاني لتعريب التعليم فهو إعادة النظر في التعليم بالأقطار العربية، وذلك من حيث المبادئ والنظريات التي يقوم عليها، والأهداف والسياسات التي توجهه، والنظم والأشكال التي يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التي يتضمنها، وذلك بقصد تكييفه و «أقلمته» على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية والثقافة العربية المتطورة، وأقدر على سد احتياجات الأمة العربية، والإسهام في حل مشكلاتها والنهوض بها، وتحقيق آمالها العظيمة في الوحدة والحرية والكفاية والعدل.

وتعريب التعليم بالمعنى الأخير يمكن أن يصدق عليه شعار «تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب». وقضية تعريب التعليم وفق هذا الشعار وهذا المعنى تمثل مشكلة أكثر البلاد العربية إن لم يكن كلها تقريبا. ذلك أن الأمة العربية و قد حصلت أكثر شعوبها على استقلالها وسعت إلى النهوض والتقدم تعيش الآن مرحلة تحول خطير يمس صميم كيانها الفكري والعقائدي والواقعي، ويحدوها الآمال في أن تسترد مكانها الريادي بين الأمم. وهي إذ تسعى لتحديد نفسها على هذا النحو تعلق أهمية كبرى على هذا التعليم بحكم أصوله التاريخية وطبيعته الموروثة يحمل في واقعه كثيرا من رواسب الماضي، بجموده وطبقيته وإقطاعه واستغلاله واستبداده واستعماره.

ومن هنا كانت الحاجة ملحة إلى إعادة دراسته وإعادة تنظيمه وتوجيهه ثوريا ليصبح أقدر على تمكين كل عربي من القدرة على إعادة تشكيل الحياة، وتحقيق آمال الأمة العربية. وهذا يعطي معنى جديدا للتعريب.

وواضح من هذين المعنيين لتعريب التعليم أن كليهما يكمل أحدهما

الآخر، فالأول ينصب على شكل التعليم وأدواته وضمانات كونه عربيا، والثاني ينصب على جوهر التعليم وكيفية جعله قوة فعالة في تطوير الحياة العربية وخلق ثقافة عربية جديدة. وكلا المعنيين يتضمن عملية هدم وعملية بناء في آن واحد. فتعريب التعليم بالمعنى الأول يتضمن محو اللسان الإفرنجي كلغة للتعليم، وتطهير المادة التعليمية من الأفكار الأجنبية المغرضة والتخلص من السيطرة البشرية الأجنبية على التعليم، وهو في نفس الوقت يتضمن إحلال اللغة العربية وتنميتها في المدارس، وجعلها مستودع المعارف الوطنية السليمة التي نلقنها لأبنائنا، وإعداد العدد اللازم من المدرسين والمشرفين والإداريين العرب. وتعريب التعليم بالمعنى الثاني يستلزم قلع ما علق بتعليمنا من أدران الماضي، ومما فرض عليه من ألوان المحاكاة والتقليد والتبعية للغير، وهذا مقابل تحديد فلسفة تربوية عربية ينبني عليها نظام تعليمي عربي تتحقق به آمال الأمة العربية [75].

وتعريب التعليم بهذين المعنيين وثيق الصلة بالمسألة العربية الكبرى التي تتضمن تحرير أرض العرب ورد لسان العرب للعرب، والسعي الدائب لتحقيق وحدة العرب، ثم هو وثيق الصلة بالمشكلة الثقافية العربية الكبرى، وهي المحافظة على ثقافة العرب ونقلها من طور الجمود النسبي، الذي لازمها منذ أواخر العصور الوسطى، والتقليد الحرفي الذي تسلط على بعض أبنائها منذ القرن التاسع عشر، إلى طور الحركة والإنطلاق الذي يؤدي بالأمة العربية إلى احتلال مكانها في الريادة الخلاقة وسط أمم العصر الحديث.

ولا شك في أننا قد أفضنا في المعنى الثاني للتعريب في الصفحات السابقة، ولذا فإننا سنقتصر في الصفحات التالية على تناوله بالمعنى الأول.

ولكن ما مبررات هذا الإهتمام باللغة العربية كمظهر من مظاهر التعبير عن الإتجاه القومي في التعليم ؟

الحق أن اللغة تمثل عاملا وعنصرا جوهريين في (الوجود القومي)، فغالبا ما تصبح الحدود اللغوية على بقعة جغرافية معينة هي الحدود السياسية للأمة، وكثيرا ما تنشب الحروب بين مجموعات بشرية، أو أمم بسبب محاولات تبذلها أمة معينة لضم مجموعة لغوية تشترك مع الأمة

بروابط لغوية، غالبا ما يتعاطف الأفراد الذين تضمهم أمة لا ينتسبون إليها لغويا مع أمة أخرى تربطهم بها روابط لغوية، وقد تسعى جماعات متباينة لغويا في دولة واحدة إلى الإنفصال بقصد بناء دولة مستقلة، أو إقامة حكم ذاتي في ظل الدولة الواحدة، كما تسعى الجماعات اللغوية المتشابهة لغويا، أو التي توحدها لغة واحدة إلى دولة قومية واحدة على الرغم من تعدد الحكومات التي تحكم هذه الجماعات واختلاف عقائدها السياسية وتنظيماتها الإجتماعية والإقتصادية والسياسية [76].

كذلك، فمن المؤكد أن اللغة هي وعاء الفكر، وأساس الصلة بين الماضي والحاضر، والمعبرة عن تجارب الأمة في التاريخ، والمصورة خبرا بالصورة اللغوية الأوجة المختلفة للإنجازات الحضارية، فهي ليست مجرد جزء لا يتجزأ من الوجود القومي، بل هي في الوقت نفسه الوسيلة الوحيدة لمعرفة الوجود القومي وأبعاده وأسسه ومنطلقاته، كما تخبرنا عن البعدين التاريخي والحضاري، وعن حالة الوجود القومي وتطوره وتقدمه وحيويته في التفاعل داخلا بين عناصره المختلفة، وخارجا مع عناصر أخرى تنتمي إلى وجود قومي آخر. وتنفرد اللغة من بين عناصر الوجود القومي بأهمية كبرى، فهي وإن كانت جزءا لا يتجزأ منه، إلا أنها الوسيلة الوحيدة الممكنة التي تسجل نشاط الإنسان وإبداعاته وإنجازاته الحضارية المختلفة. واللغة بصورة عامة ذات أهمية لكل الأنشطة البشرية، فكل إنسان عضو في جماعة اجتماعية أو أكثر يتعامل مع أفرادها ويشارك في فعالياتها، وبذلك لا بد من استعمال اللغة كوسيلة للإتصال.

إن نظرة إلى نظم التربية الإسلامية خلال العصور المختلفة في مراكزها المنبئة من شرق العالم الإسلامي إلى المغرب والأندلس لتكشف عن عظم هذه الرابطة اللغوية التي جعلت من معارف تلك الأقطار الشائعة تراثا واحدا متميز السمات والخصائص، تتماسك حلقاته وتتعاون مدارسه، وينتقل علماؤه ومثقفوه كيف شاءوا، من مدينة إلى مدينة، ومن جامعة إلى جامعة، ويتجادلون ويتناظرون، ويتبادلون الكتب والدراسات، ويتولون مناصب القضاء والإفتاء، والتدريس والإدارة في البلاد التي يرحلون إليها ويقيمون فيها، لا يحول دون الإفادة منهم اختلاف نسب أو بعد دار. وما يقال عن العلماء والدارسين يصدق على الأدباء والمثقفين والرحالين والحجاج والتجار

وغيرهم، فكل بلد من بلاد العربية وطن لكل متكلم بها، وتيارات العلم والأدب والثقافة والفن غادية رائحة في محيط ذلك العالم العربي الإسلامي الزاخر (77).

وحينما شاءت عوامل التطور التاريخي أن تتحدد معالم المجتمع الناطق بالعربية داخل إطارها الذي نعرفه اليوم من الخليج العربي إلى المحيط الأطلسي، وأن تحل اللغات المحلية محل العربية فيما وراء ذلك من أقطار العالم الإسلامي، وأن تغرب شمس الحضارة العربية والإسلامية عن الأندلس، وأن تضعف شوكة العرب بما سيطر على أقطارهم من سلطان أجنبي، بقيت اللغة الفصحى تؤدي دورها الضروري في ناحيتين هامتين: الأولى حفظ التراث العربي الإسلامي باستمرار دراسته في الجامعات الإسلامية في بلاد العروبة، حتى تبعثه وتجدده يد العروبة مرة أخرى في نهضتها الحديثة، والثانية تعهّد الشعور بالعروبة في صدر أبنائها، وحراسة وحدتهم من أن تعبث بها دسائس الغزو والإستعمار، وحفظ شخصيتهم العربية من أن تتلاشى أمام أي لون من ألوان السيطرة الأجنبية حتى يجيء اليوم الذي يستيقظ فيه العرب، ويتحررون من سلطان الدخيل، ويستعيدون ثقتهم بأنفسهم ويعودون إلى عناصر وحدتهم.

ومن الملاحظ لأول وهلة أن حركة التعريب التي تجمدت في عصور الإنحطاط، بسبب توقف الإجتهاد اللغوي، وانحسار العربية وانغلاقها في قوالب محنطة، عادت إلى النشاط من جديد حالما بدأت العربية تتجدد في القرن. التاسع عشر، ومنذ أن فشلت عملية التتريك التي استهدفت أول ما استهدفت القضاء على التعامل بالعربية سياسيا داخل الدولة العثمانية. وكان القرن الماضي يمثل مرحلة انتقالية مورست خلالها الترجمة الأدبية الثقافية من اللغتين المسيطرتين في الأقطار العربية، نعني الفرنسية والإنجليزية اللتين رافقتا ودعمتا الحضور الأجنبي والقهر المسلط على الإمكانات الناشئة للنهضة العربية المتحفزة، وذلك بقصد شل انطلاقتها الحقيقية. وكان السبق إلى الترجمة الشعرية والروائية والمسرحية ظاهرة طغت على الأدب العربي الحديث فوقع إغفال النقل العلمي إلى حين لفائدة التعريب الحضاري الشامل ردا على التتريك، وأتاح ذلك فرصا متجددة لكي يتمكن الأديب والفنان العربي من الخلق والإبداع (78).

وكما كان التعريب في مواجهة مع التتريك، تعريب الآداب، والفنون الغربية، وإلزامية التعليم الثانوي في مصر منذ مطلع القرن العشرين، وتعريب كلية الطب في سورية منذ سنة 1919 مسبوقة بتعريب مدرسة الطب في مصر (1826- 1887)منذ عصر محمد علي، كذلك كان التعريب العلمي ردا على ظهور الغرب بمظهر المتفوق علميا وتقنيا، وهو الذي غزا الأقطار العربية بمفاهيمه الحضارية. ولنلاحظ أن هذه المؤسسات تحققت في جو متعسف من التتريك الذي لم يفرد العربية إلا ببعض الميادين التقليدية، محتكرا لنفسه التعليم وتكوين الأجيال باللغة التركية، ذلك أن الوعي العلمي العربي تجسم منذ أن أسس مجمع دمشق سنة1919، و بعده مجمع القاهرة سنة 1932، وتبين أن الفاعلية العلمية المنتقلة إلى العربية لن ترسخ إلا بتطوير هذه اللغة وتدريسها بروح العصر ضمن مؤسسات علمية كدار العلوم في مصر، وجمعية العلماء في الجزائر، وجمعية ابن خلدون في تونس، فصار الإرتباط واضحا بين التطور العلمي والتطور اللغوي التعليمي. ومصطفى الشهابي الذي رأس مجمع دمشق لاحظ أن المقررات في تدريس الطب مثلا تقدم بالعربية، لكن الإختلاف يبدأ عند التنفيذ، كأن تقدم الدروس الجاهزة بالفصحى والشروح المرتجلة بالعامية وحتى باللغة الأجنبية، فهل ترتب على ذلك انخفاض في مستوى المعرفة التي يكتسبها الطلاب ؟ كان الإقتناع الوارد الشائع أن الأساليب البالية التي تلقن بها العربية في المؤسسات التعليمية التقليدية (طريقة الحفظ، الشروح والمتون) سبب مانع لانتشار العلوم بالعربية. وكان الأزهر مثالا حيا على عزوف الطلاب عن اكتساب العربية بطرائق رديئة علق عليها ابن خلدون منذ القرن الرابع عشر [79].

وعلى الرغم من محاولات التحسين التي ظهرت خلال القرن التاسع عشر، فقد بقى التعليم اللغوي العربي شفويا نظريا لا يستند إلى التدريبات والتمارين اللغوية)تحرير بعد تعليم تركيب الجمل (، فاقتصر الطلاب على حفظ خلاصات غامضة يمليها عليهم المشايخ. وقد تشعبت المعلومات اللغوية والتبست عليهم بسبب ما يضاف إليها من شروح نحوية وبلاغية وغيرها من استطرادات، ويقابل هذا المنهج السيء ما تقوم به اللغات الأجنبية من تشويقات لجلب المتعلمين إلى تقبل المعلومات اللغوية بأساليب واضحة محفزة

ترسخ القواعد في الأذهان بعد فهمها وإمكان استعمالها فورا، حتى قيل إن التعليم اللغوي الحديث اكتسى أغراضا نفعية عاجلة، ذلك أن الدول الأخرى دأبت على تحبيب لغاتها، وابتكرت لهذا الغرض أساليب تعليم جيدة في حين أن العربية لم تتحرك لمعالجة ما يعوقها ويقف في سبيل تطورها. وقد أوضح ذلك علي الجارم في المؤتمر الثقافي العربي الأول قائلا: «كره الطلاب العربية وأرغموا على تعلمها إرغاما». ذلك أن هذه اللغة بالإضافة إلى عقم أساليبها ما انفكت تنقل الأفكار القديمة، وتلقن بطريقة بالية لا تستجيب لرغائب الطلاب الذين انكبوا على مطالعة التآليف الأجنبية، مفضلين الإنفصال عن روائع الأدب العربي، حتى أنه وجد تعريب مواز لمسايرة هذا التيار تمثل في العمل على نقل القصص الغربية بأحداثها وأبطالها وإقحامها في محيط عربي بتعريب أسماء الأمكنة والأشخاص [80].

والحقيقة أن النهضة العربية الحالية أثرت إلى درجة كبيرة على معجم المفردات العربية. وإننا نلحظ تحولا ضخما في العربية المكتوبة الآن عبر المجلات والكتب نستشف منه تقبلا رحبا للمفاهيم الحديثة الغربية الأصل، وفي هذا دلالة على قابلية للتطور وتفنيد لكل فكرة عن عجز العربية عن مواكبة العصر. وقد وصل الأمر في هذا الإحتضان إلى درجة أن العارف بالعربية القديمة قد لا يفهم هذه العربية الجديدة. ومن هنا نجد إلى حد ما-قطعا للإستمرارية التاريخية التي تجعل العربي يفهم القرآن، وأحدث ما يصدر في دور النشر في آن واحد.

وما تجدر ملاحظته أنه لا توجد لغة متخلفة من حيث الأساس، وإنما هناك شعب متخلف وآخر متحضر. والشعوب المتخلفة تعكس نفسها على لغتها فتضعف وتنهار. وبالعكس كانت اللغة الصينية قبل ثورة 1949 في الصين لغة متخلفة، وهانحن نجدها الآن قد تحولت إلى لغة حية يستخدمها الصينيون في التعليم والبحث العلمي، والشيء نفسه يقال بالنسبة للغة اليابانية [81].

إن اللغة العربية قد جمدت وتخلفت عندما ابتعد العرب عن العلم وتخلفوا حضاريا وفكريا، وعندما كانوا عاكفين على العلم غائصين في أعماقه تطورت اللغة العربية، وفرضت نفسها على جميع البقاع المتحضرة، وأصبحت معرفتها من الشروط الأساسية المطلوبة في الأوروبي المثقف.

وأن حركة الترجمة عن العربية التي بدأت منذ القرن الثاني عشر الميلادي كانت أحد المعابر الرئيسة التي نقلت الحضارة العربية الإسلامية إلى الغرب الأوروبي، ومنطلقا للنهضة الأوروبية الحديثة بعد ذلك في القرن الخامس عشر.

وانطلاقا مما تقدم، لا يقبل سلطان الشاوي الإدعاء الذي يروج له الإستعمار وأعداء الأمة من أن اللغة العربية متخلفة وقاصرة عن مواكبة التطور العلمي الحديث بحجة افتقارها للمصطلحات العلمية الواضحة والشاملة لفروع المعرفة العلمية المختلفة للأسباب التالية [82].

- إن التراث العلمي العربي حافل بمصطلحات العلوم المختلفة، وهذه المصطلحات حين تفرز وتنظم في جداول حسب مواضيعها بإمكانها أن تزود الدارس والباحث بكثير من الألفاظ التي يتلمسها للدلالة على معان جديدة عليه. وتمتاز هذه الألفاظ على غيرها بأنها اكتسبت عبر تاريخ استعمالها في البيئة العربية دلالات وإيحاءات لا يمكن أن تكون لألفاظ أخرى، علاوة على أنها استخدمت في ظل حضارة وقيم عربية وطرائق عريقة في الحياة.

- إن جهود المجامع العلمية العربية والترجمة والتأليف في بعض الجامعات العربية قد أثمرت معاجم علمية تضمنت ألوفا من المصطلحات في مختلف فروع المعرفة وتطبيقاتها. وبالرغم من أن المعاجم المذكورة ليست جامعة للمصطلحات العلمية الحديث كافة، إلا أنها تكون أساسا قويا ومنطلقا لبدء حركة تعريب للعلوم، فيما إذا صدق الإيمان بالتعريب.

- لا يمكن للمصطلح العلمي أن يحيا بدون الإستعمال، فالعمل العلمي ومصطلحه يسيران معا، ولا يسبق أحدهما الأخر. والتعريب عملية متحركة تنمو عبر الممارسة التي تساعد على إيجاد المصطلحات العربية تدريجيا، وتستعين بمصطلحات أجنبية إذا اقتضى الأمر، ولكنها ترمي في النهاية إلى تحقيق التعريب الكامل عن طريق التشذيب والتنسيق المتواصل.

لكن ما الجهود التي بذلت عن طريق المجامع العربية والإتحادات والهيئات اللسانية العربية التي تهتم باللغة العربية في العالم المعاصر ؟

إن مكتب تنسيق التعريب المنبثق عن مؤتمر التعريب الأول الذي انعقد بالرباط في شهر أبريل سنة 1961 هو الذي وجد من أجل تنسيق جهود

الأقطار العربية في ميدان التعريب تحت إشراف جامعة الدول العربية. ويهدف مكتب تنسيق التعريب إلى المساهمة في الجهود التي تبذل في الوطن العربي للعناية بقضايا اللغة العربية، ومواكبتها للعصر واستجابتها لمطالبه، وتتبع ما تنتهي إليه بحوث المجامع اللغوية والعلماء ونشاط الأدباء والمترجمين، وجمع ذلك كله وتنسيقه وتصنيفه تمهيدا لعرضه على مؤتمرات التعريب، حيث نجد في المؤتمر الثاني أنه اهتم بتوحيد مصطلحات التعليم العلمي (الكيمياء، الجيولوجيا، الرياضيات، النبات، الحيوان، الفيزياء). كما وحد المؤتمر الثالث المعاجم التي تهم التعليم العام وهي: الجغرافية، التاريخ، الفلسفة، الفلك، الرياضيات، الصحة، الإحصاء، وأما الرابع فقد درس مشروعات معاجم التعليم المهني والتقني والتعليم العالي: (الطباعة، الميكانيكا، التجارة، المحاسبة، النجارة، الكهرباء، الهندسة المعيارية، النفطيات، الجيولوجيا، الحاسبات الإلكترونية). ويقوم المكتب بمتابعة تنفيذ هذه المعاجم بالإتصال المستمر بوزراء التربية والتعليم في الأقطار العربية وكافة الجهات التي يعنيها الأمر قصد الإلتزام بالمصطلحات الواردة في هذه المعاجم من قبل المدرسين والكتاب والمشتغلين بالإعلام في كل أنحاء الوطن العربي [(83)].

وكما أشرنا من قبل، فقد واجهت الجزائر وضعا لم ير بلد عربي مثله في الخطورة نوعية ودرجة، ومن هنا، فمنذ أن حصلت على استقلالها سنة 1962 انصب الإهتمام على تعريب التعليم ثم الإدارة في مرحلة تالية. وكانت النظرة إلى المدرسة في الجزائر بمثابة الخلية التي تعد الأجيال الفتية، ينبغي تأهيلها تأهيلا سليما بلغتها القومية، وتغليب تلك اللغة وفرضها على الواقع الإجتماعي. لكن الوضع التربوي كان عسيرا جدا في بداية الإستقلال، فصارت المواجهة مع اللغة الفرنسية في معركة التعريب شاقة، فبدأت الإنطلاقة من لا شيء تقريبا .ورغم ذلك، اتخذت القرارات الثورية الرامية إلى تطوير اللغة العربية من مرحلة تلقينية، كلغة وطنية فحسب إلى مرحلة تعليم سائر المواد بها [(84)].

وقد بدأ فعلا وجه المدرسة الإبتدائية الجزائرية يتغير منذ حلول الموسم الدراسي 62 / 1993 فشرع بتعليم العربية في جميع أصناف المدارس بمعدل سبع ساعات في الأسبوع، فكان ذلك خطوة حاسمة أولى ستتلوها خطوات كبرى، رغم ما حصل من عجز فادح في المعلمين.

قامت الجمهورية العربية المتحدة بدور كبير في سد جزء رئيس فيه، وكذلك العجز في الإطارات المسيرة لشؤون التعليم وندرة الكتب المدرسية. ويستحيل علينا هنا استعراض تفاصيل عملية التعريب في الجزائر، وما اعترض سبيلها من عقبات (مدروسة) أولت بموجبها قوانين التعريب حسب أهواء معينة أقامها أصحاب النفوذ المتشبعون بالثقافة الفرنسية، وقد اعتبروا العربية دون الفرنسية في التعليم وفي الإدارة، فكان ذلك تعبيرا عما يجري في خلد طبقة معينة تريد بسبب تكاسلها، وبسبب ارتباطاتها أن تستمر في تقليد مستعمريها إلى أجل غير محدود، فجاء الرد على هذه (النخبة) شديدا : يمكن أن يقال-:لهذه الطوائف المحافظة التي تمشي على تخطيطات ما قبل الإستقلال-إن التعريب ليس اختيارا سياسيا من بين اختيارات متعددة، ولكنه فرض طبيعي فرضه واقعنا الإجتماعي.

4 إتجاه التغريب

معناه:

منذ أكثر من قرن ونصف قرن، كانت نقطة البداية هي الشرارة التي انقدحت عند التقاء الثقافة العربية، بعد بيات شتوي دام نحو ثلاثمائة عام، بالثقافة الأوروبية الحديثة، وعندئذ اضطربت صفوفنا وانقسمنا مجموعات شتى، كل منها يرى الخطأ فيما تراه الأخرى صوابا، وهي مجموعات لا تزال إلى يومنا هذا-بعد ما يزيد على قرن ونصف قرن-مشتتة الفكر، متفرقة الرأي، تتباين-وهي متجاورة-تباين الألوان في طيف الشمس [1].

فمنهم من يقبل الغرب كله وتراثنا العربي كله، ويحسب أن الجمع بينهما في تجاور أمر ممكن، كما صنع العقاد، ومنهم من يقبل الغرب كله وبعض التراث العربي دون بعض كما صنع طه حسين، ومنهم من يقبل التراث كله وبعض الثقافة الغربية دون بعض كما صنع محمد عبده في قبوله العلوم الحديثة، ومنهم من يتحفظ في قبول التراث وفي قبول الغرب معا، بمعنى أن يجري التعديل في كليهما، كما صنع أحمد أمين، ومنهم من يكاد يرفض الجانبين معا، فلا هو قد تعلم شيئا من التراث العربي ليعرفه، ولا هو يرضى بقبول الثقافة الغربية

كما هي خشية أن يقال إنه متنكر لأصوله وأمثال هؤلاء تراهم اليوم بكثرة [2].

خليط متباين الخطوط كما ترى، وهو خليط يدل على أننا لم نفق بعد من هول الصدمة التي اصطدم بها الفكر العربي بالفكر الغربي الحديث، ولا عجب-إذن-أن يمضي على بدء نهضتنا الحديثة أكثر من قرن ونصف قرن، دون أن يكون بين أيدينا الصيغة الثقافية الجديدة التي نطمئن إليها. ونتج عن غياب هذه الصيغة أن أصبحت ردود أفعالنا لفروع الفكر الوافد إلينا من الغرب ردودا تختلف باختلاف الموضوع، ومع ذلك فنحن في كل موضوع على حدة لا نلتقي جميعا على رأي واحد، وحتى أكثر هذه الموضوعات قبولا، وهو العلم الحديث بميادينه المختلفة، فنحن إلى اليوم مختلفون تجاهه من عدة وجوه، مختلفون في أمر تعريبه، فمنا من يأخذ بالتعريب الكامل لكل الميادين لكي نصب ثقافة العصر في لغة عربية، فيجوز عندئذ للعربي أن يقول إنه يعيش عصره حقا. ومنا من يريد أن يقصر التعريب على ميادين دون أخرى، فلا بأس عند هؤلاء أن تظل موضوعات كالطب وبعض العلوم الأخرى في لغة أوروبية-اللغة الإنجليزية بصفة خاصة-بحجة أن تلك العلوم سريعة التغير، ويتعذر على التعريب أن يلاحقها [3].

ونحن هنا نحب أن نفرق بين مصطلحي (التغريب) و (التحديث)، فالتغريب هو ذلك الإتجاه الذي يعبر فيه أصحابه عن ضرورة جعل (الغرب) الحضاري هو «المنبع» الرئيس الذي يجب أن تعب منه الثقافة العربية المعاصرة ولا نبع سواه، ونضيف إلى هؤلاء أيضا شريحة أخرى قريبة لا ترى مانعا من السماح بهامش صغير يستفاد فيه من «التراث العربي الإسلامي» عن طريق عملية انتقاء ونقد تخضع للمنهج العلمي دون ما خوف من محافظين أو تقليديين.

أما (التحديث) فهو اتجاه يعبر فيه أصحابه عن قبول التراث العربي الإسلامي كله مع تطعيمه ببعض العناصر المنتقاة من الحضارة الغربية، أو قبولهما معا مع إجراء تعديل وتحليل ونقد في كليهما من حيث العناصر المختارة.

وعملية (التغريب) لم تبدأ في أول الأمر إلا كعملية «تحديث»، إلا أن بعضا من مفكرينا قد سار بهذا التحديث أشواطا بعيدة بحيث تحولت إلى

(تغريب) واضح مع استمرار البعض الآخر في السير على منهج التحديث.

ولعل ما يبرهن لنا على ذلك أن الحملة الفرنسية على مصر، وإن شكلت هزيمة عسكرية لمماليك مصر، كانت من القصر كما كان أثرها الإقتصادي من الضعف بحيث لم تنجح في إضعاف ثقة المصري بنفسه، أو ثقة المسلم في سلامة عقيدته. واستمر المصريون يعتقدون بأن دينهم هو أكثر الأديان كمالا وبأن لغتهم مقدسة لأنها لغة القرآن، وظلت ذاكرتهم تعي أمجاد العرب وانتصارات وفتوحات المسلمين الأوائل. تقول عفاف لطفي السيد : «لقد رأى العلماء المصريون (لدى الفرنسيين) كثيرا مما يثير إعجابهم، إلا أنهم لم يجدوا إلا القليل مما يريدون تقليده أو تعلمه، بل وحتى إعجابهم كان يقترن من حين لآخر بالشعور بالإحتقار كلما رأوا فشل بعض تجارب الفرنسيين. لقد كان الحاجز الذي يكوّنه الإسلام والشعور بالتفوق المتولد عن الإعتقاد فيه من الصلابة بحيث لم يكن ليحطمه هذا الإحتكاك قصير الأمد»(4).

لقد عمل محمد علي دون شك على إدخال بعض عناصر الحضارة الأوروبية إلى البلاد الخاضعة لحكمه، فأرسل البعثات الدراسية إلى أوروبا، واستقدم الخبراء من أوروبا لتحديث جيشه وصناعاته، ولكن تلك الجهود كانت «تحديثا»، أما ما جرى في عهد خلفائه، أو في البلاد العربية الأخرى في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، فقد كان (تغريبا). لقد كان الأوروبيون القادمون إلى مصر في عهد محمد علي أشخاصا يتميزون بوجه عام بدرجة عالية من الخبرة والكفاءة استقدمهم محمد علي لإصلاح نظام الري أو التعليم أو لإدخال فنون الحرب أو الصناعة الحديثة، بعكس القادمين من بعده من مغامرين أو مضاربين أو مرابين أو سماسرة. وكثير ممن استقدمهم محمد علي من أجانب اتخذوا مصر موطنا لهم ولم يكونوا يعودون إلى أوروبا إلا لماما، واتحدت مصلحتهم الشخصية بمصلحة مصر وحاكمها، ولم يريدوا ولا استطاعوا أن يعيشوا بمعزل عن أهل البلد ولا حولوا بعض أحياء القاهرة أو الإسكندرية إلى (أحياء أوروبية)، بل عاشوا مثلما يعيش أهل البلاد يسكنون مثل مساكنهم، ويلبسون لباسهم ويأكلون مثل ما يأكلون. أما البعثات الدراسية التي أرسلها محمد علي إلى أوروبا فقد خضعت لإشراف صارم، حتى أنه لما التمس بعض أفرادها أن

يسمح لهم بالتجول في أنحاء فرنسا للتعرف على نمط الحياة الفرنسية رفض محمد علي طلبهم [5].

على أنه مع تقدم القرن أصاب العرب بالتدريج شعور بالمذلة وفقدان الثقة بأنفسهم ودينهم، ساعد على ذلك خضوع البلاد العربية واحدة بعد أخرى للإحتلال، وزيادة عدد الأوروبيين المقيمين في البلاد العربية زيادة كبيرة مع تمتعهم بامتيازات لا تستند إلا إلى كونهم أوروبيين وإلى حماية القناصل [6]

أسانيد التغريب:

لعل أخطر الأسانيد التي استند إليها دعاة التغريب في مصر هي القول بأن مصر-عقلا وحضارة وتركيبا-جزء من التكوين الحضاري الأوروبي، ومن ثم فلا حرج هناك ولا تردد في الأخذ بكل ما أنجزته هذه الحضارة.

من أهم هذه الدعوات، ما جاء في مقالات سلامة موسى التي نشرت في خلال سنتي 1925 , 1926، ونشرت في كتاب بعنوان (اليوم والغد) سنة 1927 بعد إضافة مقالين إليها. يقول المؤلف في مقدمة كتابه [7]:

«كلما ازددت خبرة وتجربة وثقافة توضحت أمامي أغراضي في الأدب كما أزاوله، فهي تتلخص في أنه يجب علينا أن نخرج من آسيا وأن نلتحق بأوروبا، فإني كلما زادت معرفتي بالشرق زادت كراهيتي له وشعوري بأنه غريب عني، وكلما زادت معرفتي بأوروبا زاد حبي لها وتعلقي بها، وزاد شعوري بأنها مني وأنا منها. هذا هو مذهبي الذي أعمل له طول حياتي سرا وجهرة، فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب».

وهو يرى أنه قد آن الأوان لكي «نعتاد الأوروبيين ونلبس لباسهم ونأكل طعامهم ونصطنع أساليبهم في الحكومة والعائلة والإجتماع والصناعة والزراعة»، بل هو ينكر على مصر شرقيتها، ويزعم أن هذا الإسم إنما جاءنا «من أننا كنا تابعين للدولة الرومانية الشرقية، انفصلت عن الدولة الرومانية الغربية»[8]. وحقيقة الأمر عنده أننا غربيون (فقد عشنا نحو ألف سنة ونحن جزء من الدولة الرومانية، ثم نحن في هيئة الوجه أوروبيون.. والشعب الأول الذي سكن مصر لا يختلف البتة عن الشعب الذي كان يسكن أوروبا قبل 400 سنة) بل يمضي في غلوه، محاولا عقد صلات من القرابة بين لغة مصر القديمة وبين اللغة الإنجليزية فيذهب إلى أن (بين المصرية

القديمة والإنجليزية الراهنة مئات الألفاظ المشتركة لفظا ومعنى)، وأن حقيقة الأزهر أنه جامعة أوروبية أسسها رجل أوروبي هو جوهر «الصقلي» [9].

وتبلغ جرأة سلامة موسى حدا تجعله يذهب إلى الهجوم الشديد على ما يتصل بالدين (ها نحن أولاء نجد أنفسنا الآن مترددين بين الشرق والغرب، لنا حكومة منظمة على الأساليب الأوروبية، ولكن في وسط الحكومة أجساما شرقية مثل وزارة الأوقاف والمحاكم الشرعية تؤخر تقدم البلاد، ولنا جامعة تبعث بيننا ثقافة العالم المتمدين، ولكن كلية جامعة الأزهر تقف إلى جانبها تبثّ بيننا ثقافة القرون المظلمة، ولنا أفندية قد تفرنجوا، لهم بيوت نظيفة ويقرؤون كتبا سليمة، ولكن إلى جانبهم شيوخا لا يزالون يلبسون الجبب والقفاطين ولا يتورعون من التوضؤ على قوارع الطرق في الأرياف، ولا يزالون يسمون الأقباط واليهود «كفارا» كما كان يسميهم عمر بن الخطاب قبل 1300 سنة) [10].

وعندما يؤرخ سلامة موسى لحياته يقرر أنه كان يشعر إزاء ما كان يقرؤه من نظريات غربية (أن هناك آفاقا مغلقة يجب أن يكون همي واهتمامي في حياتي أن أفتحها)، وذلك بعد أن استقر عنده أن (جهلي عميق، وأني في مصر أعيش في حياة ذهنية صحراوية تقفر من التفكير الخصب)، ولذلك قرر وهو في التاسعة عشرة من عمره أن يترك مصر ويرحل إلى أوروبا (كي أبحث عن الحياة وأربي نفسي وأولد من جديد)، ويزيد على ذلك قوله (أحسست كأني أريد أن أنسى، عن ظهر قلب، كل ما سبق أن تعلمت، وأن أمسح لوحة ذهني كي أنقش فيها المعارف التي أختارها بنفسي) [11].

وعندما ذهب إلى باريس سنة 1908 صدمه-كعادة معظم العرب الذين سافروا إلى أوروبا-وضع المرأة هناك: (كنت في مصر قبل 1908 أعرف الحجاب وأرتضي شعائره، ولا أجد غرابة أو عيبا في التلميذات الصغيرات يدخلن المدرسة السنية الإبتدائية وعلى وجوههن براقع بيض. وكنت أجد الفصل بين الجنسين شيئا مألوفا، والبيت في مصر خدر كامل، ونساؤنا مخدرات كاملات، لكنه لما وجد المجتمع الباريسي واختلط به ورأى فيه المرأة الباريسية على حريتها وصراحتها وطلاقتها (شعرت أن أفقا جديدا

يتفتح أمامي) [12]

أما الدكتور طه حسين فهو يحدد المشكلة أولا أمامه كما يلي: [13]

هل العقل المصري شرقي التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء، أم هل هو غربي التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء؟

النتيجة التي يريد الخروج منها هي (أن العقل المصري منذ عصوره الأولى عقل إن تأثر بشيء فإنما يتأثر بالبحر الأبيض المتوسط، وإن تبادل المنافع على اختلافها فإنما يتبادلها مع شعوب البحر الأبيض المتوسط) [14]

ويؤكد طه حسين جازما بأن وحدة الدين ووحدة اللغة لا تبرران الوحدة السياسية، يقول ذلك بطبيعة الحال ليواجه قول كثيرين بأن مصر تشترك مع شعوب الشرق الأوسط في الدين واللغة، ولا تشترك مع شعوب الجانب الأوروبي من البحر المتوسط، يقول: (ومن المحقق أن تطور الحياة قد قضى منذ عهد بعيد بأن وحدة الدين، ووحدة اللغة، لا تصلحان أساسا للوحدة السياسية، ولا قواما لتكوين الدول) [15]

وبعد أن يؤكد على صلة مصر وعضويتها في حضارة البحر المتوسط يتقدم الخطوة الخطيرة وهي ربطها بالحضارة الأوروبية (فلا ينبغي أن يفهم المصري أن بينه وبين الأوروبي فرقا عقليا قويا أو ضعيفا، ولا ينبغي أن يفهم المصري أن الشرق الذي ذكره (كيبلنج) في بيته المشهور (الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا) يصدق عليه أو على وطنه العزيز، ولا ينبغي أن يفهم المصري أن الكلمة التي قالها إسماعيل وجعل بها مصر جزءا من أوروبا، قد كانت فنا من فنون التمدح، أو لونا من ألوان المفاخرة، وإنما كانت مصر دائما جزءا من أوروبا، في كل ما يتصل بالحياة العقلية والثقافية، على اختلاف فروعها وألوانها) [16].

ويسوق طه حسين عددا من مظاهر الحياة في مصر كي يؤكد على أننا نسير على المنهج الأوروبي، في الملابس والطرق الحديدية والتلغراف والتليفون وطرائق الطعام وآدابه ووسائله بحيث نستطيع أن نقول «إن مقياس رقي الأفراد والجماعات في الحياة المادية مهما تختلف الطبقات عندنا إنما هو حظنا من الأخذ بأسباب الحياة المادية الأوروبية»[17].

والتعليم عندنا، على أي نحو قد أقمنا صروحه ووضعنا مناهجه وبرامجه منذ القرن الماضي؟ «على النحو الأوروبي الخالص ما في ذلك شك ولا

نزاع في أن نكون أبناءنا في مدارسنا الأولية والثانوية والعالية تكوينا أوروبيا لا تشوبه شائبة، فلو أن عقول آبائنا وأجدادنا كانت شرقية مخالفة في جوهرها وطبيعتها للعقل الأوروبي، فقد وضعنا في رؤوس أبنائنا عقولا أوروبية في جوهرها وطبيعتها وفي مذاهب تفكيرها وأنحاء حكمها على الأشياء» [18].

وقد كان طبيعيا أن تثير آراء طه حسين العديد من المفكرين العرب الآخرين، ومن هنا نجد ساطع الحصري يتصدى لمناقشة (مستقبل الثقافة في مصر). إنه يؤيد قول طه حسين بأنه لا فرق بين العقل المصري والعقل الأوروبي، لكنه يستنكر قوله بألا فروق هناك ثقافية بين الشعوب التي نشأت حول البحر المتوسط. «فمهما آمنت بالقضية الأولى إيمانا عميقا فلا يمكنني أن أسلم بالقضية الثانية أبدا.. وأعتقد اعتقادا جازما أن إنكار وجود «الفرق الثقافي» بين الشعوب التي نشأت حول بحر الروم، لا يختلف عن إنكار وجود الشمس في رابعة النهار»[19]. بيد أن ساطع الحصري هنا يكتفي بالإستنكار دون أن يقدم الدليل الذي ينقض رأي طه حسين اكتفاء بالإحساس العام الذي يلمسه كل إنسان حقا. وهو يسير على نفس المنطق تعليقا على رأي طه حسين بأن ليس بيننا وبين الأوروبيين فرق في الجوهر، ولا في الطبع ولا في المزاج.

كذلك ناقش ساطع الحصري سلامة موسى في انتقاده جهود (الرابطة الشرقية) حيث كتب يقول: (مثل هذه الجهود توهم الناس بأننا شرقيون، والواقع عكس ذلك، فإننا نحن السوريين والعراقيين من حيث الدم سلالات آرية أي غربية لا تمت بأي صلة إلى الصينيين واليابانيين). وعلى الرغم من إقرار الحصري بعدم جدوى الرابطة الشرقية لإيمانه بالرابطة القومية، إلا أنه يستهجن الإستناد إلى (العرقية) في مثل هذه الأبحاث (فهل كل الأمم الغربية «آرية»؟ وهل جميع الأمم الشرقية «غير آرية»؟ كلا! فإن في أوروبا عدة أمم غير آرية مثل الهنغار، والفنلنديين، والأستونيين، كما أن في آسيا عددا غير قليل من الأمم الآرية: كالفرس والأفغان والهنود) [20].

وكان نموذج اليابان بالذات مثيرا للكثيرين، فهي دولة (شرقية)، كانت على درجة كبيرة من التخلف، لكنها استطاعت أن تطور نفسها إلى هذه الدرجة المذهلة. من هنا يبدي توفيق الحكيم دهشته أن تستطيع اليابان

ذلك وهي تفصلها عن أوروبا قارات واسعة ومحيطات شاسعة «في حين أننا في مصر نقعد مواجهين لأوروبا على الشاطئ الآخر من هذه البحيرة المسماة بالبحر الأبيض المتوسط. ولولا هذه البحيرة أو البحر الصغير لكنا معها وكانت معنا قطعة واحدة». ويخلص الحكيم إلى النتيجة الهامة: نحن إذن أولى من غيرنا بأن نعرف كل ما يدور داخل العقل المتحرك بالأعاجيب أمامنا على الشاطئ الآخر»[21].

وإذا كان طه حسين وسلامة موسى قد أقاما دعواهما استنادا إلى (التماثل بين العقل المصري والعقل الأوروبي)، فقد كان هناك مبرر آخر كان هو الأكثر ظهورا، في كتابات المفكرين، والأكثر وجاهة، وهو يستند إلى (الجدوى)، و(الفائدة)، و(العلم)، فمن ذلك مثلا ما يذكره زكي نجيب محمود من أنه لاحظ أثناء بعثته إلى إنجلترا أن السر وراء تقدم الإنجليز يكمن في اصطناعهم (المنهج الإستقرائي)، بينما نحن ما زلنا نسير على المنهج الإستنباطي، ويقصد بالإستنباطي منهجا يقيم الإستدلال على قضايا يفرض فيها الصواب، وكثيرا ما تستقي تلك القضايا مما قاله الأقدمون. وواضح أن النتائج التي تبنى على مقدمات ظنية تكون بدورها نتائج ظنية. ويقصد بالمنهج الإستقرائي منهجا يستقرئ وقائع التجربة كما تشاهدها الحواس مشاهدة علمية. فبالرغم من كونها نتائج احتمالية الصدق لا تبلغ حد اليقين الرياضي (وهذا شأن قوانين العلوم الطبيعية كلها) إلا أنها تجيء مستقاة من الواقع ومنصبّة على الواقع، وليست كنتائج الحالة السابقة، تجيء من (كلام) وتنصّب على (كلام) [22].

والنتيجة ؟ النتيجة هي ضرورة اصطناع المنهج الإستقرائي الذي تسير عليه النهضة الأوروبية. ويزيد على هذا بأنه عندما عاد إلى مصر في خريف عام 1947 كان قد آمن بـ (وجوب الأخذ بروح الثقافة الأوروبية المعاصرة) [23].

ويسوق زكي نجيب اعترافا خطيرا بأنه حين دعا إلى الأخذ بثقافة الغرب-والغرب في رأيه هو «العصر» لأنه هو صانع حضارة عصرنا-«كنت في تلك الدعوة على كثير من التطرف، لأنني عندئذ نظرت إلى الأمر من جانب واحد، هو جانب «العصرية» التي لابد منها في إنسان اليوم، لكنني أهملت الجانب الآخر الذي لا بد منه كذلك حفاظا من أي إنسان معاصر

على هويته الخاصة التي صنعها تاريخه، فجاءت نظرتي إلى «الثقافة» المنشودة نظرة مبتورة، تثبت جانبا وتهمل جانبا آخر» [24].

وأمام حشد كبير من مثقفي ومفكري العرب في مؤتمر هام بالكويت عقد في أبريل سنة 1974 يقف زكي نجيب ليعلن بكل وضوح: «إما أن نعيش عصرنا بكل ما يقتضيه من أخلاق، وإما أن نكون قادرين على تحريره بحيث نعيد صياغته على مثالنا، أما أن نتمرد عليه ثم نعجز عن تحوير أي شيء فيه فذلك حكم على أنفسنا بموت حضاري» [25].

وإذا كان القول بوجوب أن نعيش حضارة العصر قولا عاما مما يستدعي التساؤل عمن يمثل هذه الحضارة؟ فإن زكي نجيب لا يتركنا نعاني غموض الموقف وهو الرجل الذي حرص دائما على (الوضوح)، فهو يقول بصراحة «إنه لعزيز على نفسي أن أقولها صريحة، وإنه كذلك لعزيز على نفوسكم أن تسمعوها، لكنه حق لا منجاة لنا عن مواجهته، وهو أن نموذج القياس إنما هو الحياة العصرية كما تعاش اليوم في بعض أجزاء أوروبا وأمريكا، فقد شاء الله أن يكون هناك اليوم ينبوع الحضارة، كما كان ينبوعها في أرضنا ذات يوم» [26].

وزكي نجيب يبرر تطلعه إلى الحضارة الغربية لاتصافها بثلاث: العلمية، والتقنية، والنفعية، ويتساءل الدكتور سهيل إدريس مستنكرا: لماذا يحصرنا زكي نجيب بين اختيارين ؟ فإذا لم تعجبنا هذه الصفات لكونها غريبة على ثقافتنا الموروثة: إما أن نلوي عنق العصر حتى نرى الدنيا بأعيننا، وإما أن ننسحب من العصر إلى حيث شئنا أن يكون الإختفاء إلى ستر الظلام ؟ إن أمامنا اختيارات أخرى، اختيارات كثيرة بين العلمنة وحدها «بالمفهوم الضيق» الذي طرحه زكي نجيب، وبين الإنسحاب من العصر. «إن أمامنا على الأقل اختيارا ثالثا هو تبني العلمنة بمفهوم واسع متطور يأخذ من الحضارة القائمة أوروبية أمريكية كانت أم شرقية اشتراكية، ويأخذ من التراث يحيي منه قيما كانت في أساس الحضارة العربية السابقة. ما دام الدكتور زكي نجيب محمود يقرّ بوجود مثل هذه الحضارة، ويطور معطيات حضارية جديدة يستغلها لصالحه في استبقاء شخصيتها القومية وكينونتنا الإنسانية التي بها نستطيع أن نسهم بالحضارة القائمة، إن لم نستطع خلق حضارة إنسانية جديدة» [27].

أما الدكتور فؤاد زكريا فهو إذ يدعو إلى النهل من الثقافة الغربية بكل ما نستطيع فإنما يقيم دعواه على أساس يتشابه إلى حد ما مع ذلك الذي قال به طه حسين، وإن لم يغل غلوه، فهو يستقرئ بعضا من وقائع التاريخ ليبين من خلالها أن قد كان هناك دائما نمط متكرر من الإتصال الحضاري بين الشرق الأوسط، وبين الغرب بما فيه من أخذ وعطاء متعاقبين، يثبت لنا أن للعلاقة بين هذين الإقليمين طابعا خاصا فريدا يندر أن نجد له نظيرا في حالات الإتصال الحضاري الأخرى. ويؤكد أن هناك أدلة «لا شك فيها» على أن ما وصل إليه الغرب في مرحلته الراهنة من تقدم إنما كان نتيجة لتضافر حضارات الشرق الأوسط معه في العصور القديمة والوسطى وأوائل العصور الحديثة [28].

والنتيجة التي يخرج بها من هذا هي: « .. فإذا كان الغرب في المرحلة الراهنة من تاريخ العالم متفوقا على غيره من الحضارات تفوقا لا شك فيه، وإذا كان المثقفون المنتمون إلى حضارات متعددة يجدون حرجا في الأخذ عن حضارة غريبة تماما عنهم كالحضارة الغربية فينبغي أن يخف هذا الحرج إلى حد بعيد عند المثقفين المنتمين إلى الحضارة العربية، وحضارة الشرق الأوسط بوجه عام، إذ إنهم حين يأخذون اليوم عن الغرب فهم إنما يهتدون من جديد إلى كثير من العناصر التي سبق لبلادهم أن قدمتها للغرب وإن تكن مصوغة في شكل جديد» [29].

تعليم العلوم الحديثة:

وإذا ما أردنا أن نفتش عن آثار (التغريب) على الفكر التربوي العربي، فسوف نجد علامة إيجابية لابد أن تتصدر غيرها، ألا وهي جذب الإهتمام نحو تعليم العلوم الحديثة واستنفار الهمم والجهود في الأخذ من الغرب بقدر الطاقة.

وعندما قرعت الحملة الفرنسية أبواب مصر والشام كان المسرح بصفة عامة لا يسمع على خشبته صوت لهذه العلوم، لكن هذا لا يجعلنا نغض الطرف عن (أضواء خافتة) حدثنا عنها الجبرتي عندما أشار إلى أن والده الشيخ حسن الجبرتي كان متمكنا من علوم الفلك، وكذلك ما ذكره عن العالم الماهر الشيخ مصطفى الخياط (المتوفى سنة 1203 هـ). وكان العلماء

في ذلك العصر لا يكتفون بمطالعة مصنفات الفلك، بل يذهبون خطوة أبعد في التطبيق العملي. فقد كان للشيخ أبي عبد الله التاودي عالم المغرب ولدان أحضرهما معه إلى مصر، ثم تركهما فترة من الزمن في رعاية الشيخ حسن الجبرتي والد مؤرخنا، وكانا رفيقين لعبد الرحمن المؤرخ، ومعهم الشيخ أحمد السوسي وسالم القيرواني، ويحدثنا المؤرخ عن ذكرياته معهم قائلا: (فكنا نطالع معهم سوية، ونسهر غالب الليل، نراعي المطالع والمغارب وممرات الكواكب بالسطح حذاء خيط المساترة، ونراجع الشيخ- يريد والده الجبرتي الكبير-فيما يشكل علينا فهمه) [30].

لكن الملاحظ أن مثل هذه الإهتمامات (العلمية) لم تقم على (المنهج العلمي) المعروف بأصوله وقواعده لافتقادهم إمكانات التجريب ووسائله، فوقفت عند حد الخبرة العملية ودقة النظر والملاحظة الشخصية غير المضبوطة علميا. وقد اتصل العطار بالفرنسيين إبان الحملة الفرنسية ليعلم أحدهم اللغة العربية، فكان يستفيد منهم الفنون المستعملة في بلادهم فيما يقول علي مبارك، وقد أشار العطار نفسه إلى ذلك في مقامته إن جاز أن نعتبرها مصدرا، وإن غضضنا الطرف عن فكرة أنه ساقها على لسان راو صديق، يقول في موضع منها معددا الكتب التي رآها عند الفرنسيين: «وكلها في العلوم الرياضية والأدبية، وأطلعوني على آلات فلكية وهندسية».

وإلى جانب صلة العطار بالفرنسيين في مكتباتهم ومصانعهم، فقد كان للعطار ولع بقراءة الكتب المترجمة عن اللغات الأوروبية، خاصة في علمي التاريخ والجغرافية حتى اشتهر عنه ذلك [31].

والشيخ العطار لم يقتصر في دعوته على مجرد التبشير بأفكاره الإصلاحية، وإنما أردف القول بالعمل، فإلى جانب تدريسه وتأليفه في العلوم العربية نجده يكتب في المنطق والفلك والطب والطبيعة والكيمياء والهندسة. يتضح لنا ذلك من قائمة مطبوعاته، ومن إشاراته إلى إعجابه بما رأى عند الفرنسيين وخاصة تحويلهم علومهم إلى عمل. وفضلا عن ذلك، فإن استعراض قائمة مطبوعات بولاق حتى سنة 1835 تدل على أن عددا وافرا من المطبوعات في جميع المواد المذكورة قد طبع، بل إن العطار كان يتردد على المرصد الذي أنشأه الفرنسيون، كما (كان يرسم بيده المزاول النهارية والليلية). وقد حفلت شروح الرجل وحواشيه على الكتب المختلفة

بتعليقات في كافة العلوم الطبيعية والإجتماعية والإنسانية [32].

وعندما أدرك محمد علي حاجة المجتمع المصري إلى التغيير، كانت المشكلة التي برزت أمامه هي المصدر الذي سيستمد منه عناصر التغيير وعوامله: هل يمكن الإعتماد على ثقافة البلاد في التغيير وخلق الجيل الذي سيقوم بالتغيير؟ لقد علمنا من مواضع أخرى سابقة مبلغ ما كانت عليه هذه الثقافة من جمود، وما كانت تعانيه من افتقار شديد إلى علوم العصر ومناهجه [33]. ولم يكن الكتاب والجامع ينفعان في خلق الجيل المطلوب لإحداث التغيير، فقد مضى عليهما زهاء ستة قرون ولم ينتجا- بوضعهما الذي صارا عليه-هذا النوع من الناس، ولم تكن كتب اللغة والدين تكفي لتكوين تلك المهارات، فقد قرأتها الأجيال المتعاقبة قرونا دون أن تكتسبها، بل لقد كان الإقتصار على هذه الكتب من وسائل جمود الفكر ومن ثم من وسائل جمود المجتمع.

وتحول زعماء البلاد بذلك من الفلسفة الإجتماعية إلى الفلسفة التربوية، وجعلوا مدخلهم إلى القوة المادية عن طريق القوة الفكرية، وجعلوا وسيلتهم إلى ذلك معاهد العلم الحديث وكتبه بدلا من العادة والتقليد، وترتب على ذلك إنشاء نظام تعليم حديث لا تكون دراسة الدين فيه غاية لذاتها، بل وسيلة إلى الإيمان والعقيدة التي لا تصد عن هذه الحياة، وإنما تكون قوة دافعة تتضمن النجاح فيها، ولا تكون دراسة اللغة في ذاتها، بل وسيلة إلى المعرفة الحقة بعلوم الكون وعلوم الحياة بنظام يجمع إلى اللغة والدين دراسات أخرى في العلوم الحديثة وفي الصناعة تكون قادرة على خلق ذلك الجيل القوي الذي يستطيع أن يبني المجتمع الحديث [34].

وكان لاتجاه محمد علي إلى إيفاد البعثات سنة 1809 و1813 إلى إيطاليا مغزى لا تخفى دلالته، إذ إنه يشير إلى الجهة التي صوب محمد علي أنظاره نحوها، لينقل عنها ثقافة الغرب إلى مصر.كما أن لهذا الإتجاه المبكر صوب إيطاليا دلالة أخرى تقيم الحجة على أن الباشا لم يكن مدفوعا إلى التزود من الثقافة الغربية، وإيفاد البعوث إلى أوروبا بوحي من الفرنسيين [35].

ومن أهم البعثات التي أرسلت بعد ذلك البعثة التي أرسلت إلى فرنسا سنة 1826. ويذكر كلوت بك أن مديرها حصل بعد مضي سنة أوسنتين من

تكوينها على نتائج جليلة ومزايا نافعة بتهيئته أحد عشر طالبا من أولئك الشبان لدرس أساليب الإدارة العسكرية والمدنية والسياسية، وثمانية لتعلم فن البحر والهندسة العسكرية والمدفعية، واثنين لاستقصاء علوم الطب والجراحة، وخمسة لدرس الزراعة والمعادن والتاريخ الطبيعي، وأربعة لتحصيل العلوم الكيميائية، وأربعة لممارسة فن الإيدروليك وصب المعادن، وثلاثة لمباشرة الحفر في المعادن والطباعة، وواحد لإتقان فن الترجمة، وآخر لإجادة فن العمارة [26].

والذي يستقرئ (أنواع) المدارس التي أقامها محمد علي في مصر سوف يجد أن معظمها يدور حول علوم العصر وفنونه [37].

وفي مقدمة الطهطاوي لكتابه (تخليص الإبريز) يبين لنا الأسباب التي أدت به إلى السفر إلى فرنسا (التي هي ديار كفر وعناد). يتبين لنا من قراءتها مدى الحماس الذي كان يشتعل به قلب الطهطاوي لتعلم العلوم الحديثة، والإستعانة بالغرب في ذلك لأن البلدان الغربية «قد بلغت أقصى مراتب البراعة في العلوم الطبيعية والرياضية، وما وراء الطبيعة أصولها وفروعها»، وهو لكي يشرك الآخرين من جماهير المسلمين في مثل الحماس- يذهب إلى أن ما عرفته البلاد الإسلامية من تمدن وعمران في عهد الخلفاء «يرجع إلى أن الخلفاء كانوا يعينون العلماء وأرباب الفنون وغيرهم». ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل «إن منهم من كان يشتغل بها بنفسه»[38]

ويشير الطهطاوي إلى الحديث القائل (الحكمة ضالة المؤمن يطلبها ولو في أهل الشرك وكذلك اطلبوا العلم ولو في الصين). ومن المعلوم أن أهل الصين وثنيون وإذن فلا بد من السفر لطلب العلم وخاصة من تلك البلدان التي قطعت شوطا طويلا في مضمار التقدم العلمي لا سيما (وأن هذه العلوم الحكمية العملية التي يظهر الآن أنها أجنبية هي علوم إسلامية نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية، ولم تزل كتبها إلى الآن في خزائن ملوك الإسلام كالذخيرة، بل ما زال يتشبث بقراءتها ودراستها من أهل أوروبا حكماء الأزمنة الأخيرة[39].

أما محمد علي فقد أكّد على أن العلوم الحديثة هي الوسيلة التي لا وسيلة بعدها في الحصول على القوة، والقوة هي التي تحمي الدولة وتقوم بها، ومن ثم يجد فيها الدين حماية وطاقة، يقول (إنه لا دين إلا بدولة، ولا

دولة إلا بصولة، ولا صولة إلاّ بقوة، ولا قوة إلا بثروة، وليس للدولة تجارة وصناعة، وإنما ثروتها بثروة أهاليها، ولا تمكن ثروة الأهالي إلا بنشر العلوم فيما بينهم حتى يتبينوا طرائق الإكتساب) [40].

وقد يتصور البعض أن ذلك ليس دليلا على مناداة محمد عبده بالعلوم الحديثة، لكننا لو تابعنا النص، فسوت نجد أنه يتحدث عن آلات الحرب الحديثة، ومن المعروف أن مثل تلك الآلات لا تتأتـى بالأشعار والدعوات وبيارق الصوفية وحكايات ألف ليلة وليلة (وقد ولّت أزمنة كان التحارب فيها بالأخشاب والنبال، والسهام وخزف الجبال، وما أشبه ذلك مما كان يمكن استحصاله بزهيد القيم، وحضرنا زمان نضطر فيه إلى المراكب المدرعة، ومدافع (المتراليوز) و(المكروب)، وبنادق الإبرة، وغير ذلك من الأسلحة التي تجددت وستجدد فيما بعد، ثم يقول: (وكيف نتمكن من حفظ ملتنا ودولتنا وديننا من شرر هذه النيران بدون أن يكون عندنا ما يماثلها، إن لم نقل ما يزيد عنها، وهل يمكن استحصالها بالخرز والخزف أو

نص الحديث الشريف ورد في سنن ابن ماجه هو «الكلمة الحكمة ضالة المؤمن حيث ما وجدها فهو أحق بها». [المصحح].

بداني الحرف ؟ كلا.. بل لا بد من أن تؤتى البيوت من أبوابها، وتطلب المسببات من أسبابها، فلا بد من البحث عن وجوه الإكتساب من وجه الصواب، والإستضاءة بنور المعرفة) [41].

أما بلاد الشام والعراق وغيرهما من أقطار آسيا العربية التي كانت جزءا من الدولة العثمانية فقد تخلفت عن مصر في التعرف على المنجزات العلمية الغربية، وإنشاء المدارس والمعاهد التي تدرس العلوم العصرية، فالطب في الدولة العثمانية لم يخرج على نظام الطب التجريبي، بل اقتصرت على الحشائش والمعادن المركبة. واعتقدت جماهير العامة بالتعاويذ والحجب كعلاج فعال للأمراض وخاصة الأمراض العصابية والنفسية، واعتبرت الكي آخر الدواء عندما لا تجدي الرسائل والأدوية الأخرى[42].

وبدأ الطب الحديث يدخل الدولة العثمانية حينما أنشئ (مكتب طبي عسكري شاهاني سنة 1826) في الأستانة في عهد السلطان محمود الثاني، فكان بمثابة أول كلية للطب في الدولة العثمانية، وكان معظم الأساتذة من الأوروبيين والفرنسيين منهم بشكل خاص. أما مدرسة الطب في دمشق

فقد أنشئت سنة 1901 وكانت على مثال مدرسة الطب في الآستانة من حيث تنظيمها والدراسة فيها،ولحقت بها فيما بعد مدرسة للصيدلة، وبلغ عدد طلبة المدرستين سنة 1914 نحو مائة طالب، وكانت تدرس باللغة التركية [43].

غير أن المدارس التبشيرية في آسيا العربية سبقت المدارس الرسمية العثمانية، فقد أنشئت مدرسة الطب والصيدلة كجزء من الكلية السورية الإنجيلية (الجامعة الأمريكية) في بيروت سنة 1867، وبدأت التدريس بالعربية حتى سنة 1887، ثم أصبح بعد ذلك باللغة الإنجليزية. وكانت دراسة الطب فيها لأربع سنوات. وقد بدأت المدرسة بأربعة عشر طالبا، ولم يتجاوز عدد الطلبة الخمسين حتى سنة 1899، ثم زاد تدريجيا حتى بلغ مائة وعشرين طالبا سنة 1909. أما عدد خريجي المدرسة بين 1871 و1907 فلم يزد عن 154 خريجا من بلاد الشام، [75] خريجا من مصر، وثلاثة من العراق، و64 من بقية ولايات الدولة العثمانية[44].

وأنشئت كلية للطب والصيدلة في بيروت سنة 1883 بمبادرة من الآباء اليسوعيين كجزء من جامعة القديس يوسف. وكانت في بداية الأمر تمنح دبلوما في الطب بعد دراسة ثلاث سنوات، ثم أصبحت سنوات التدريس أربعا اعتبارا من سنة1887، وأصبحت اللجنة الفاحصة تأتي من فرنسا من أجل امتحان الدكتوراه في الطب منذ سنة1895،وبذلك غدت شهادة الكلية معادلة لشهادة الطب التي تمنحها الجامعات الفرنسية[45].

ويذكر جرجي زيدان من أساتذة المدرسة الكلية الأمريكية في بيروت الذين اشتغلوا بنقل العلوم العصرية / الدكتور كرنيليوس فانديك (1818-1895) ألّف في الجبر والمقابلة والهندسة والمثلثات وسلك البحار والطبيعيات والجغرافية قبل إنشاء المدرسة، فلما أنشئت عينوه أستاذا فيها يعلم الكيمياء والفلك والظواهر الجوية والباثولوجيا، وكان يؤلف هذه الكتب للتلاميذ [46].

وكذلك الدكتور يوحنا ورتبات (توفي سنة 1908) كان مبشرا أتقن الطب، وعين أستاذا في المدرسة الكلية لتعليم التشريح والفسيولوجيا فألف فيهما وفي غيرهما كتبا مفيدة.

وأسعد الشدودي (توفي سنة 1906) تولى تدريس الرياضيات في المدرسة

المذكورة، ثم تولى تدريس العلوم الطبيعية فألف (العروس البديعة في علم الطبيعة).. وغير هذا وذاك من العلماء [47].

ولشبلي شميل كلام مطول عن أهمية دراسة وتدريس العلوم الطبيعية، وخاصة في مقدمة الطبعة الثانية لكتابه (فلسفة النشوء والإرتقاء)، فهو يذهب إلى أن (العلوم الطبيعية هي أم العلوم الحقيقية ويقتضي أن تكون أم العلوم البشرية كافة، وأن تقدم على كل شيء، وأن تدخل في تعليم كل شيء [48]، وإذا علمنا أن دائرة معارف الإنسان الطبيعية لم تتسع بعض الشيء، وأن قوى الطبيعة لم تربط بعضها ببعض بعض الربط إلا في القرن الماضي، ورأيت ارتقاء الإنسان السريع خصوصا في الربع الأخير منه (فبدت لك أهمية العلوم الطبيعية).

وعندما درست العلوم الطبيعية في المدارس الإبتدائية سميت في مصر (مشاهد الطبيعة والأشياء). وقد حرصت وزارة (المعارف) أن ترسم لمعلمي هذه المادة بعضا من المبادئ والقواعد التي ينبغي أن يسير عليه تدريسها، نذكر منها[49]:

1- يجب استحضار الشيء نفسه في الفصل أثناء الدرس كلما استطاع المعلم إلى ذلك سبيلا نباتا كان أو حيوانا أو معدنا. فإن كان الشيء مما لا يمكن استحضاره بالفرقة وجب حث الأطفال على التأمل فيه في غير أوقات المدرسة. وعلى كل حال فالمدار في هذه الدروس على اعتماد الأطفال في اكتساب معلوماتهم على أنفسهم لا على الكتب أو ما يقوله المعلم. وللصور والنماذج أثرها في تكميل ملاحظات الأطفال. ولكن ينبغي ألا تعتبر بمثابة بديل كاف عن الشيء نفسه، وخير للطفل أن يصف ما رآه بنفسه في حيوان مثلا خارج المدرسة من أن يصف صورة ذلك الحيوان.

2- يجب أن يستعان بدروس التأمل في مشاهد الطبيعة على تربية الأطفال على الملاحظة والتفكير والتعبير عن أفكارهم. أما مجرد تلقينهم المعلومات كيفما كانت فليس له من شأن سوى المنزلة الثانية.

3- لا ينبغي الإقتصار في إعداد الدروس على المعلومات المعروفة في الكتب، بل يجب أن تبنى كل الدروس على ما يلاحظه التلاميذ أو المعلم شخصيا. أما إذا كان ما يتعلمه التلاميذ مقصورا على ما يطالعونه في الكتب، أو ما يكتب لهم على السبورة فإن الدروس لا تكون حقيقة بالإسم

الذي وضع لها بالرغم من الفائدة العلمية التي تكون للمعلومات ذاتها.

4- ليس من الضروري إعطاء الدروس بالترتيب الوارد بمنهج الدراسة، بل يجب توخي أنسب الأوقات لاستحضار النماذج اللازمة وإعطاء الدروس في تلك الأوقات.

5- في دراسة النبات والحيوان يجب البدء بالأجزاء والصفات والعادات التي يهتم بها الأطفال أكثر من غيرها، ويؤجل للنهاية ما يصعب عليهم ملاحظته وفهمه. ويجب الإقلال من مجرد التلقين ومساعدة الأطفال بالأسئلة الملائمة على أن يستكشفوا بأنفسهم الحقائق المختصة بموضوع الدرس، وتكتب عناصر الدرس المهمة على السبورة مع اجتناب الجمل المطولة.

والحق إن المحلل ليدهش لهذا المستوى العميق من النظر التربوي السليم في هذه الفترة، وإن كنا نعلم أيضا من استقراء التاريخ التعليمي أن (الواقع التعليمي) لم يكن على نفس الدرجة من العمق والإحاطة والعلمية.

ولعل أهم مظهر للإقبال على تعلم العلوم الحديثة وتعليمها، هو الجهود التي بذلت لإدخالها معقل التعليم الديني في مصر وهو الأزهر، ذلك أن الراغبين في إصلاح التعليم وتجديده فكروا في حيلة تعفيهم من تهمة التهجم على حرمة المسجد وتقاليد الدين، فاتفقوا على استفتاء شيخ الأزهر ومفتي الديار المصرية في مسألة العلوم التي يجوز تدريسها، ولا تعتبر العناية بها في أماكن العبادة مخالفة للتقاليد الإسلامية، وكلفوا عالما تونسيا فاضلا هو الأستاذ محمد بيرم أشهر علماء الزيتونة في عصره-أن يتوجه بهذا الإستفتاء إلى الشيخ محمد الأنبابي شيخ الجامع يومذاك (1305 هـ- 1887 م) فكتب إليه بعد تمهيد وجيز[50]

« ... ما قولكم رضي الله عنكم: هل يجوز تعلم المسلمين للعلوم الرياضية مثل الهندسة والحساب والهيئة والطبيعيات وتركيب الأجزاء المعبر عنها بالكيمياء، وغيرها من سائر المعارف، لا سيما ما يتبنى عليه منها من زيادة القوة في الأمة بما تجاري به الأمم المعاصرة لها في كل ما يشمله الأمر بالإستعداد؟ بل هل يجب بعض تلك العلوم على طائفة من الأمة بمعنى أن يكون واجبا وجوبا كفائيا على نحو من التفصيل الذي ذكره فيها الإمام حجة الإسلام الغزالي في إحياء العلوم، ونقله علماء الحنفية أيضا وأقرّوه،

وإذا كان الحكم فيها كذلك، فهل يجوز قراءتها مثل ما تجوز قراءة العلوم الآلية من نحو وغيره الرائجة الآن بالجامع الأزهر وجامع الزيتونة والقروير.. أفيدوا الجواب».

وكان جواب الشيخ الأنبابي متحفظا في فتواه [51].

وقد ساء ذلك كثيرا من الكتاب والمفكرين، حيث إن هذه الفتوى لم تؤد إلى الغرض منها، وإن كان العقاد قد نظر إليها بتفاؤل إذ يرى أنها فتحت الباب فيما أباحته للتفرقة بين طريقة وطريقة، وغاية وغاية. ولا سيما في المنطق والطبيعيات، فلا يشق على المعارض في تدريس علم منها أن يؤجل تدريسه على الأقل إلى أن يثبت خلوص الكتاب المقرر من الشوائب الممنوعة، وابتعاد مدرسه عن مذهب الفلاسفة أو مذهب المنجمين، ولا يصعب على المعترض أن يحسب الأنباء عن مواعيد الكسوف والخسوف والقرانات الفلكية المحققة افتيانا على الغيب لجواز الخطأ فيها على الناظر كما جاء في الفتوى.

وتلك كانت النية منذ أن صدرت الفتوى اضطرارا بهذا التحفظ والتقييد، فإن الشيخ قد أصدرها وهو ينوي تعطيل برنامج الإصلاح بأمثال هذه الحجج التي لا تعيي أحدا يريدها بعد السير في خطوات التنفيذ العملية [52].

وللدكتور أحمد زكي العالم الكيميائي والأديب الذي رأس تحرير مجلة العربي الكويتية نقدا استطاع فيه أن (يعري) واقع تعليم العلوم الطبيعية، إذ ليست المسألة مسألة مطالبة بها ومدح لها وتقريظ، ولكن المسألة الأهم هي أن تكون في وضعية نتمكن عندها من أن نفيد بها فتتحول بالفعل إلى طاقة تقدم وتطوير.

ويتجه نقد الدكتور أحمد زكي إلى واقع العلوم الطبيعية في تعليمنا من جوانب ثلاثة[53]:

أولها يتصل بالكم، وهو قسمة الزمن بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية. وثانيها يتصل بالكيف، وهو أن تدريس العلوم لم يؤبه لوسائله بالمقدار الذي يتناسب مع خطره في الحياة الحاضرة. وثالثهما: أن دراسة العلوم تنتهي اليوم (1945) في العادة عندما انتهت إليه دراستها منذ عقود.

أما عن قسمة الزمن بين العلوم وغيرها من الدراسات، فهي التي يسميها

مجمع اللغة بالقسمة الضيزى، ولهذا أسباب: منها أن التقليد جرى من قديم بذلك، ومنها أن حاجات الحياة التي تستجد لا تحس في المدارس، ولا ترن أصداؤها بين جدران المعاهد، إلا بعد فترات تقصر وتطول تبعا لنصيب الأمم من اليقظة، وتوثبها للحياة، ومنها أن وزارة (المعارف) حتى الأمس غير البعيد كان يسيطر عليها ذلك النفر الذي يسمونه خريج الآداب، وكان يرى أن مسألة توزيع الزمن على الدراسات تتعلق قبل كل شيء بكرامة أربابها، ولقد حضر أحمد زكي لجانا من تلك اللجان التي ترسم فيها الخطط، وعرف كيف يساجل فيها رب التاريخ رب الطبيعة، وكيف يناهض صاحب الجغرافية صاحب الكيمياء، فكانت كأحسن ما تكون الأسواق مزايدة على بضاعة.

أما أن تدريس العلوم لا يعنى به عناية تتناسب مع أخطارها، فيستدل عليه إجمالا من زيارة المعامل. فالمعامل محاضن العلم، وهي محاضن العلماء، والمفروض ألا نرى درسا في العلم يلقى في غير معمل. ومعامل المدارس في تلك الفترة لا يسر كثيرها سواء منها ما كان حكوميا وما كان أهليا. وهي معامل خلقت لإيضاح حد أدنى من حقائق تجوز بالطالب باب الإمتحان سواء اتضحت له كلها أو لم تتضح. ولم يكن فيها شيء يوقظ في الطالب حب العلم، بل حتى التحمس له والنبوغ فيه.

وتدخل المعامل سنة1915،وتدخلها سنة1945، فلا ترى في الذي ترى فرقا، هذا على فرض استكمال المعمل أداة ومادة، وهذا يؤدي بنا إلى ثالث ما يأخذه أحمد زكي على تربية هذه الفترة من حيث هي رسالة العلم إلى الناس. والأمر الثالث هو أن دراسة العلوم تنتهي سنة1945 عندما انتهت إليها قبل ذلك بعقود.

تعلم اللغات الأجنبية والتعليم بها:

الفرق بين تعلم اللغات الأجنبية والتعليم بها، هو الفرق بين (التحديث) و (التغريب) إذ إن أحدا لا يستطيع أن يجادل في أهمية وضرورة تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، فهذا هو سبيل رئيس للإطلاع على جوانب الحضارة الغربية والإستفادة منها سواء عن طريق الكتب أو الزيارات أو غير هذا وذاك من وسائل الإتصال وسبل التفاعل الحضاري. لكن الإنتقال من هذه

الخطوة إلى جعل اللغة الأجنبية هي اللغة التي يتعلم بها التلاميذ كل أو معظم المقررات الدراسية، فهذا سبيل خطير «يخلع» المواطن من تربته الثقافية ليجعله نبتا ثقافيا أجنبيا.

وكانت اللغة الأجنبية التي حظيت ببداية اهتمام محمد علي، هي اللغة الإيطالية، والسبب في ذلك أن اهتمام الإنجليز بمصر في ذلك الوقت، كان لا يزال في بدايته، فلم يعنوا بنشر ثقافتهم بين أهلها، ولم تكن لهم فيها جالية كبيرة، ولكن الأمر كان على عكس ذلك بالنسبة لفرنسا، فقد كانت الروابط بينها وبين مصر لا تزال قائمة على الرغم من جلاء الفرنسيين عنها.

وأتيح لمحمد علي نفسه أن يتصل بالفرنسيين عندما اشترك في بعض المعارك التي أسفرت في النهاية عن طردهم. ولم يكف الفرنسيون عن السعي وخاصة منذ حوادث سنة 1807 عن توطيد علاقاتهم معه، ولكنه آثر إرجاء العمل على توثيق هذه العلاقات، إذ إنه لم يكن قد مضى على انتهاء الإحتلال الفرنسي سوى سنوات معدودات. أما إيطاليا فكانت تربط بينها وبين مصر في ذلك الحين روابط وثيقة ترجع إلى ماض بعيد، فكان طبيعيا والحال كذلك أن تصبح الإيطالية أولى اللغات الأجنبية التي يقرر محمد علي تدريسها في مدارسه، وتترجم إليها الكتب من سائر اللغات [54].

ولكن ذلك كله تغير فيما بعد، خاصة بعد انهيار الإمبراطورية الأولى في فرنسا ونزوح كثير من الفرنسيين إلى مصر، والتحاق كثير منهم بخدمة محمد علي مما جعل من فرنسا المصدر الرئيس في مد المجتمع المصري بعناصر التغير الثقافي المختلفة، وكان لذلك أثره في أن تحتل اللغة الفرنسية مكانا بارزا في مواد التعليم المصري.

ولعل في إنشاء مدرسة (الألسن) برهانا قويا في إدراك أهمية اللغات وتعلمها. وقد تعرض المشروع والذي عرف بـ (تقرير قومسيون المعارف) سنة 1880 لمناقشة قضية تعليم اللغات الأجنبية، وشملت مناقشاته الآراء الآتية الخاصة بكل لغة من اللغات التي كانت تعلم في ذلك الوقت نذكر منها[55]:-

- اللغة الفرنسية: كان يتعلمها ما لا يقل عن ثلثي عدد التلاميذ الذين يتعلمون لغة أجنبية، ومع ذلك فقد كان تدريسها يحتاج إلى الكثير من

الإصلاح، وكان ذلك يرجع إلى أن المدرسين الأوروبيين لا يعرفون عادة اللغة العربية، ولذلك كان يصعب عليهم كثيرا أن يشرحوا دروسهم لتلاميذهم. أما المدرسون الوطنيون فقد كانوا ضعافا ونطقهم رديء، ولم تكن الكتب الصالحة كذلك متوفرة.

- اللغة الإنجليزية: كانت تدرس في ست مدارس ابتدائية، والمدرسة التجهيزية بالقاهرة، وفي المدارس الخصوصية (نوع من التعليم الفني فوق المتوسط) الآتية. المهند سخانة-المساحة-العمليات-الطب-الألسن. وكان مدرسو هذه اللغة في الفرقة الأولى أكفاء على وجه العموم وكان تعليمها يسير سيرا حسنا

- اللغة الألمانية: كانت تعلم في مدرستي القاهرة والإسكندرية الإبتدائيتين، وفي مدرستين كان ينفق عليهما ديوان الأوقاف، وكان طبيعيا أن يتابع تلاميذ هذه المدارس دراسة هذه اللغة في المدرسة التجهيزية وفي المدارس الخصوصية. وكان الأهالي يأسفون أشد الأسف إذا ألحق أبناؤهم بالمدارس التي تعلم فيها اللغة الألمانية، ويبادر التلاميذ ما أمكنهم إلى التماس إعفائهم من تعلم هذه اللغة، أو على الأقل الأذن لهم بالجمع بينها وبين اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، ذلك أن مصالح الدولة كانت قلما تسنح فيها الفرص لاستخدام اللغة الألمانية كتابة أو قراءة، ولم تعد تستخدم قط في التجارة أو الصناعة والحياة الخاصة.

وقد جرى نقاش طويل بعد ذلك: فهل تدرس اللغة الأجنبية في المرحلة الإبتدائية أم بعد ذلك ؟ وإذا درست في المرحلة الإبتدائية، فهل تبدأ في السنة الأولى؟ أم الثانية؟ أم الثالثة؟ ويجيب طه حسين في هذه القضية إجابة حاسمة وهي (أن اللغة الأجنبية لا ينبغي أن تدرس في هذا القسم-المرحلة-من التعليم العام لا في السنة الأولى ولا في الثانية ولا في الثالثة ولا في الرابعة، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم كما خلص التعليم الأولى للثقافة الوطنية الخالصة إذا أردنا أن تخلص نفس الصبي لوطنه، وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن) [56].

فطه حسين رغم حماسه المعروف للحضارة الغربية يريد تخليص المرحلة الإبتدائية من اللغة الأجنبية ليفرغ الطالب للغته العربية والثقافة الوطنية. وبالإضافة إلى ذلك فهو يشير إلى أن انشغال الطالب في هذه المرحلة

باللغة الأجنبية يستغرق من جهده ومن ذهنه ما يجعله لا يعطي لغته العربية إلا القليل فيكون تحصيله فيها ضعيفا، ثم إن (التباعد بين لغتنا العربية واللغات الأوروبية التي نريد أن نتعلمها خليق أن يحملنا على ألا ندخل الإضطراب والإختلاط على الصبي أثناء تعلمه لغته الوطنية الصعبة بتعليمه لغة أجنبية بعيدة عنها أشد البعد مخالفة لها أشد الخلاف قبل أن يتمكن من هذه اللغة الوطنية إلى حد ما). وما لا يقل عن ذلك أهمية (ألا نسرع بإقحام اللغة الأجنبية على نفس الصبي وملكاته وذوقه قبل أن تتقدم نفسه وملكاته وذوقه في النضج إلى حد معقول حتى لا تفنى شخصيته اللغوية والأدبية الناشئة في هذه اللغة الأجنبية، وحتى لا يضطرب عليه الأمر اضطرابا ينتج أقبح الآثار في حياته الثقافية حين تتقدم به السن، وحين يحتاج إلى أن يعبر عما في نفسه، ويفهم ما يعبر به غيره، وحين يدعو إليه لغته العربية فلا تواتيه ولا تستجيب له لأن الإلف لم يتحقق بينه وبينها أثناء الصبا، ولأنه شغل عنها وأكره على ألا يمنحها من نفسه إلا جزءا يسيرا) [57].

فإذا ما انتقلنا إلى المراسل التعليمية التالية، فكم لغة أجنبية يجب على الطالب أن يتعلمها؟ يطرح طه حسين هذا التساؤل، ثم يجيب بأن لغتنا العربية (لا تزال بعيدة كل البعد عن أن تنهض بحاجات الثقافة الحديثة والتعليم الحديث، وهي الآن أغنى منها في أول هذا القرن، ولكن فقرها لا يزال شديدا، ولعله يبلغ من الشدة أن يكون مخزيا للشعوب التي تتكلمها، والتي تزعم لنفسها الحضارة والمجد، وتطمح إلى ما تطمح إليه من العزة والإستقلال) [58].

وهو يرتب على هذا نتيجة هامة وهي شدة احتياجنا للغات الأجنبية. ولكن اللغات الأجنبية ليست مقصورة على الإنجليزية والفرنسية، كما أن العلم والفن والأدب والفلسفة وكل مواد الثقافة المعروفة ليست مقصورة على الإنجليز والفرنسيين، بل هناك لغات أوروبية حية ليست أقل رقيا وامتيازا من هاتين اللغتين. وهناك أمم أوروبية راقية ليست أقل تفوقا وامتيازا في الثقافة والمعرفة من هاتين الأمتين.

وهنا يقترح طه حسين أن تضاف الألمانية والإيطالية في المدارس الثانوية إلى الإنجليزية والفرنسية وأن يخير التلاميذ أو الأسر بين هذه اللغات

الأربع يختارون منها لغة أو لغتين على أن تكون إحداهما أصلية والأخرى إضافية. ويستند طه حسين في ذلك إلى أننا (إذا فرضنا على أجيالنا الناشئة ثقافة بعينها صنعناهم على مثال أصحاب هذه الثقافة، فجعلناهم معرضين للفناء فيهم والإنقياد لهم على حين أننا إذا أبحنا لهم الثقافات الكبرى التي تقتسم العالم وتتنازعه وتتعاون على تحضيره أحللنا شيئا من التوازن في حياتنا العقلية نفسها، وكان هذا التوازن نفسه سبيلا إلى أن تبرز شخصيتنا قوية ممتازة لا تستطيع أن تفنى في هذه الأمة ولا في تلك ولا تستطيع أن تنقاد لهذا الشعب أو ذاك وهذا أنفع لحياتنا العقلية نفسها) [59].

ولم يكن هذا الذي نادى به طه حسين مما لا يوافق عليه أحد، لكن الرأي الذي ساقه وأثار كثيرين هو مناداته بضرورة تعليم اليونانية واللاتينية[60].

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: كيف السبيل إلى تعليم هاتين اللغتين في المدارس العامة ونحن نشكو من ثقل المناهج والبرامج ؟ يجيب طه حسين. (لا أريد أن أفرض اللاتينية واليونانية على التلاميذ كافة، وإنما أريد أن أبيحهما لمن أرادهما ليس غير. وأن أشجع بعض التلاميذ على اختيارهما بما يتاح لي من ألوان التشجيع. وأريد في الوقت نفسه أن أعفي الذي يختارهما من إحدى اللغتين الحيتين في أثناء اختلافه إلى المدارس العامة) [61].

وقد حظيت هذه القضية باهتمام بالغ من ساطع الحصري وخاصة من المنظور القومي، ولذلك فهو يبدي ملاحظة ذكية هامة، وهي أن هذه المسألة لم توضع على بساط البحث في محافل المعارف والتربية في سائر الأقطار العربية، غير أن إثارتها ومناقشتها في مصر بهذه الصورة مما يحمل المحافل المذكورة أيضا على التفكير في أمرها لتكوين رأي صريح فيها، واتخاذ قرار معقول في شأنها [62].

والسبيل الذي سلكه الحصري في مناقشة هذه القضية، هو درسها أولا من وجوهها الأوروبية البحتة درسا صحيحا مجردا عن فكرة قبلية مع ملاحظة العوامل التاريخية التي أثرت عليها في الماضي، والمذاهب الفكرية التي تحوم حولها في الحاضر. ثم يتلو ذلك الإقدام على التفكير في المسألة

من وجهة أحوال بلادنا وحاجات أمتنا مع الإستنارة بالإختبارات التي تكونت والآراء التي تبلورت حولها في أوروبا.

كذلك فقد أراد الحصري أن يسجل عددا من الحقائق الهامة [63]:

أ-أن تعليم اللغة العربية يستنفد من أوقات وجهود أبنائها أكثر من الأوقات والجهود التي تتطلبها اللغات الأخرى من أبناء الناطقين بها، وذلك لزيادة تعقيد قواعد العربية من جهة، وللنقائص السائدة على أساليب تدوينها من جهة أخرى.

ب-أن حاجة أبناء العربية إلى تعلم اللغات الحية أشد من حاجة الأمم الأوروبية الراقية إلى تعلم تلك (اللغات)، وذلك لفقر خزانة الكتب العربية في المؤلفات العلمية والأدبية.

ج-أن تعلم اللغات الأوروبية الحية يتطلب من الناطقين بالضاد جهودا أكبر من الجهود التي يتطلبها من سائر الطلاب الأوروبيين، وذلك لاختلاف الحروف من جهة وتباعد الأصول والقواعد والأساليب من جهة أخرى.

(ولهذه الأسباب إذا جاز للأوروبيين أن يسرقوا قسما من أوقات بعض أبنائهم في سبيل اللغة اللاتينية-بأمل الحصول على بعض الفوائد ولو كانت ضئيلة-فلا يجوز لنا نحن أن نقتدي بهم في هذا الباب.

وإذا جاز للأوروبيين أن يخيروا أولادهم بين دراسة اللغات الميتة، ودراسة اللغات الحية، فلا يجوز لنا نحن أن نفكر في مثل هذا التخيير) [64].

وقد قدمت رابطة التربية الحديثة في مصر بحثا في عام 1945حول تعليم اللغات الأجنبية كررت فيه إلى حد ما نفس الفكرة التي قال بها طه حسين من حيث ضرر تعليمها بالمرحلة الأولى، لكنها أضافت إلى أسانيده أسانيد أخرى تستند إلى دراسات نفسية وتربوية. وينبغي قبل الإشارة إلى هذه الدراسات التنويه بأن اللغة الأجنبية كانت تدرس في مصر قبل سنة 1928 من بدء السنة الأولى الإبتدائية ثم أصبحت سنة 1942 من بدء السنة الثانية، وفي سنة1945 تقرر أن يبدأ بها من السنة الثالثة الإبتدائية.

ينقل بحث الرابطة قول الدكتور (وست) في كتابه Learning to Read a Foreign Language «أنه ليس لدى الطفل المتوسط من القدرة ولا من الغرض ما يمكنه من تعلم لغة أجنبية تعلما مفيدا من غير أن يضحي بلغته القومية ويضعفها، كما أنه ليست به حاجة إلى ذلك. فإذا ما نجح في تعلم اللغة

الأجنبية كان نجاحه هذا على حساب اللغة القومية، وكان نجاحه هذا ذا نتيجة مفيدة في استطاعته فقط أن يقرأ اللغة الأجنبية ويفهمها، وهذه النتيجة كان من المستطاع أن يصل إليها في زمن أقل، ومن غير أي تضحية بلغته القومية» [65].

وقال في مكان آخر: «إن القدرة على القراءة قدرة عامة تشمل اللغة القومية والأجنبية معا، لأن تحسين القدرة على القراءة في لغة ينتقل أثره ويظهر في لغة أخرى. وإذا كان التمرين على قراءة اللغة الأجنبية يظهر أثره في إجادة القراءة باللغة القومية وسرعتها، فمما لا جدال فيه أن التمرين على القراءة في اللغة القومية وإحسانها يحسن من القراءة في اللغة الأجنبية، فإذا كان من الضروري أن تتكون عند الطفل قدرة على القراءة بالتمرين والمداومة كان الأولى أن يبدأ باللغة القومية».

وأول ما بدأ التفكير في إلغاء التعليم باللغة العربية في مصر وجعله بالإنجليزية أو الفرنسية، كان في سنة 1888، أي بعد أن أستتب الأمر للإحتلال الإنجليزي بست سنوات [66].

وإمعانا في تعميم التعليم باللغات الأجنبية صدر قرار بأن يكون استخدام اللغة العربية في امتحان الشهادة الثانوية (اختياريا) مما أثار ثائرة عدد من الوطنيين الغيورين في اللجنة العلمية الإدارية المسؤولة عن رسم سياسة التعليم في أواخر القرن التاسع عشر، فطالب (إبراهيم مصطفى) بتعديل لائحة الإمتحان بحيث تقتضي أن تكون الإجابة باللغة العربية إلزامية بالنسبة للتلاميذ التابعين للحكومة، وأما غيرهم فلهم أن يجيبوا باللغة التي يختارونها. وعارض الأعضاء الأجانب في ذلك بطبيعة الحال. ولما كانت لهم الغلبة في هذا الرأي فقد نفذ ما رأوه، وقد برر (دنلوب) مهندس سياسة الإحتلال التعليمية التعليم باللغات الأجنبية بعدة مبررات نذكر منها [67]:

1- تعذر إيجاد الكتب الفنية العصرية في اللغة العربية، هذا في الوقت الذي تنمو فيه العلوم في أوروبا بسرعة تعتبر معها الكتب الفنية بعد إنجاز طبعها بقليل من الزمن غير حديثة مهما بلغت هذه الكتب من الكمال. فإذا قيل إنه يتسنى للحكومة أن تتغلب على هذه الصعوبة بإيجاد التراجم العربية لكل المؤلفات المهمة، فإن دنلوب يدفع ذلك الإفتراض بأن التراجم مهما بلغت من الإتقان لا يمكن أن تكون مطابقة للأصل تماما، وزيادة على ذلك،

فإن فقر اللغة العربية في الإصطلاحات الفنية وجمود تراكيبها-فيما-يرى مع تعقيد عباراتها، كل ذلك يحول دون صيرورة هذه اللغة صالحة لتأدية الأغراض الفنية. وعلى فرض إمكان إيجاد المترجمين الأكفاء،وتذليل الصعاب التي تلاقي في سبيل الحصول على الإذن من المؤلفين الأصليين بترجمة كتبهم، فإن التراجم تستدعي من النفقات ما يحول دون اقتنائها فضلا عن أنها ربما لحقت بالكتب القديمة قبل أن تظهر في عالم المطبوعات.

2- التعليم العالي لا يكتفي فيه بتحصيل ما تشتمل عليه الكتب المقررة للمدارس الصالحة ذلك أنه مهما بلغت درجة ترجمتها، فإنها لا تعتبر إلا أساسا وبابا لمضمار العلوم، إذ يجب معها الإطلاع على غيرها، فإذا تخرج الطالب وجب عليه أن يكون دائما على بينة بما يستجد من الأعمال والأفكار التي تنشر في الجرائد والمطبوعات العلمية الحديثة، ولما كان من المستحيل وجود كتب فنية عالية في اللغة العربية فهي أجدر ألا يوجد بها جرائد علمية على مثال النشرات الأوروبية، ومن هنا يتضح أنه لأجل أن يكون التعليم في مدارس الطب والحقوق والمهندسين والمعلمين (وإن كانت الأخيرة لا يحتاج فيها إلى اللغات بدرجة المدارس الثلاث الأولى)، تحتم على الطالب الذي يصل إلى درجة التعليم العالي أن يكون له إلمام كاف بإحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية. فإذا أضعفنا من أهمية التعليم باللغة الأوروبية في المدارس الثانوية تسرب الفساد إلى المدارس العليا، وقلت مكانة التعليم فيها.

3- أصبح كثير من الآباء يرسلون أولادهم إلى المدارس الجامعية والكليات الفنية في أوروبا لإتمام تعليمهم فيها، ولا شك في أن هذا يستدعي تحصيل إحدى اللغتين: الإنجليزية أو الفرنسية بدرجة عالية من الكفاءة.

4- مما يزيد في أهمية تعلم إحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية، النمو الحديث الذي جعل المجتمع يدخل في مضمار التجارة، ويشتبك في ميدان الصناعة عن طريق تأسيس المصارف المالية لإنشاء الشركات ورواج الأعمال التجارية، ولا يتيسر للطلاب العمل بهذه المؤسسات إلا إذا أعدوا أعدادا أوروبيا خصوصا في اللغة حتى يمكنهم الدخول في غمار هذا المعترك، وإلا باءوا بالخيبة، وفاز بالغنيمة الطلاب الذين يتلقون العلم في مدارس الإرساليات والمعاهد الأجنبية لشدة عنايتها بالتعليم باللغة الأجنبية.

ولم يقتصر هذا الاتجاه على ممثلي الاحتلال، بل سار في نفس التيار عدد من المصريين والسوريين كان منهم أصحاب مناصب خطيرة وكبيرة يستطيعون من خلالها أن يقوموا بالتأثير اللازم لإنفاذ آرائهم مسايرة للسلطة الأجنبية، فمن ذلك ما سبق أن أوردناه من رأي لعلي مبارك. أما يعقوب آرتين الذي تولى قيادة التعليم في إحدى الفترات فقد ذهب إلى أنه يتعين علينا إذا أردنا تعلم العلوم في أوروبا أن نتعلم إحدى لغاتها العلمية، ولا يمكن الإعتماد في سبيل الحصول على ذلك الهدف على ترجمة كتب الغربيين إلى لغتنا العربية «إن الديار المصرية ليست متسعة الأطراف، وسكانها قليلون وليس فيهم للآن من يفقه ضرورة التحلي بتلك الآداب والإستفادة بها إلا النزر اليسير، ومن ثم لم تتوافر لدينا الوسائل المادية والمزايا المالية الحاملة لذوي الأهلية من المترجمين على حسن القيام بهذا العمل [68].

وكان من الطبيعي أن تناصر (المقتطف) بحكم ميولها الإستعمارية ذلك الإتجاه وتردد نفس الحجج والمبررات، وتضيف على ذلك قولها بأن الشرقي لا يحتاج إلى التوسع في اللغات الأجنبية لكي يفهم لغة كتبها العلمية، إذ إن لغة المؤلفات العلمية وخصوصا الكتب التعليمية أبسط من لغة كل ما يؤلف سواها بحيث يتيسر للذين يفهمون كتب القراءة البسيطة في تلك اللغات فهم كتب التعليم بلا جهد كثير[69].

وفاقت جهود فرنسا في فرض التعليم بلغتها في بلاد المغرب جهود إنجلترا فقد اشتهرت سياستها التعليمية بأنها أكدت على (الفرنسة) التي لم تقتصر على فرض اللغة الفرنسية كلغة تعليم فحسب، بل فرضت (الثقافة الفرنسية) بكل عناصرها ومكوناتها على مختلف مجالات الحياة. وقد جاء في أحد التعليمات التي صدرت في أوائل أيام الإحتلال الفرنسي للجزائر عقب الشروع في تنظيم إدارة التعليم ما يلي:

«إن أيالة الجزائر لن تصبح حقيقة «مملكة فرنسية» «إلا عندما تصبح لغتنا هناك لغة قومية. والعمل الجبار الذي يترتب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي-بالتدريج-إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن [70]».

ولم تكن المسألة محصورة في (الفرنسة)-كلغة تعليم-ولكنها كأداة أساسية لعملية محو وإزالة شخصية وطنية وثقافة قومية، ودمجها في ثقافة وقومية

أخرى.

ولعل عمق التأثير الفرنسي يفسر تلك الصعوبات البالغة التي تقابل عملية التعريب في الجزائر بالذات، حيث استطاع الفرنسيون أن يتركوا في البلاد ما يسمى بـ (جماعة النخبة) حملت الثقافة الفرنسية وتحمست لها ولاستمرار لغتها كلغة تعليم، وقادت جهودا عديدة لمقاومة عملية التعريب [71].

وبالمقابل نجد كل الحركات الوطنية ذات الإتجاه القومي السليم في مرحلة الدراسة جعلت على رأس مطالبها من الإحتلال نشر التعليم باللغة العربية، والإعتراف باللغة العربية كلغة رسمية في الإدارة والتعليم، والسماح بتعليمها بدون عرقلة ومضايقة في مدارس التعليم العربي (الحر). ومن ذلك مثلا أن حركة (نجم شمال أفريقيا) جعلت في مقدمة مطالبها في مؤتمرها الذي عقدته في باريس سنة 1933 مطلبا هذا نصه: (فرض التعليم الإجباري باللغة العربية، وفسح المجال للطلاب لدخول المدارس على جميع المستويات، وجعل اللغة العربية لغة رسمية في (الدوائر الحكومية)[72].

وفي ليبيا-عندما سقطت في يد الإيطاليين الفاشست-نجد أن اللغة الوحيدة التي كانت تحظى باعترافهم هي اللغة الإيطالية في المعاملات الرسمية، وفي علاقات الناس بالسلطات الحاكمة، ولذلك كان على الليبيين تعلم اللغة الإيطالية، وعدم استعمال اللغة العربية حتى في وجود غير الإيطاليين. وكانت مخالفة هذه السياسة الإستعمارية تؤدي إلى التنكيل بالمخالفين، كما حدث أن أودع السجن كثير من المواطنين الليبيين وجدوا يقرؤون كتبا أدبية ودروسا دينية، وغيرهم وجدوا يقرؤون كتبا لمصطفى لطفي المنفلوطي [73] ! !

ومن إجراءات الإيطاليين عندما وجدوا الليبيين يهربون إلى مصر لتعلم الدين واللغة العربية أن وضع القنصل الإيطالي في القاهرة رقابة على كل ليبي يفد إلى البلاد بحيث لا يكون له نشاط آخر غير التعليم الديني في الجامع الأزهر.

وفي تقرير ضخم عن التعليم في كل من مصر والعراق وسوريا ولبنان والأردن أعده مجلس التعليم الأمريكي عن طريق كل من الدكتور (ماثيوز) أستاذ التربية بجامعة بنسلفانيا، والدكتور متى عقراوي المدير العام للتعليم

العالي بالعراق عقب الحرب العالمية الثانية نجد تسجيلا بالموقع المتقدم الذي احتلته اللغات الأجنبية في العالم العربي، «وقد شهدت بغداد في سنة 1917 غلمانا أميين يتكلمون الإنجليزية لاختلاطهم بالجنود في الشوارع، كما حدث مثل ذلك في شوارع القاهرة(74)».

كذلك يلاحظ التقرير أنه كان لإنشاء عدد كبير من المدارس الأجنبية في مصر وسوريا وفلسطين أثر عظيم في انتشار هذه اللغات، إذ كان من أهم أغراض هذه المدارس أن تقوم بتدريس لغة بلادها، وتحتم على طلابها أن يتكلموها بطلاقة، وأن يبلغوا في كتابتها مستوى عاليا من الإتقان. وقد فازت المدارس الفرنسية على الأرجح بأكبر نصيب من النجاح في هذا المضمار، ونتج عن ذلك أن عددا كبيرا من طلبة المدارس الأجنبية أصبح أسهل عليه أن يفكر ويتكلم ويكتب باللغة الأجنبية منه بلغته العربية.

والموقف كان متباينا بين سوريا ولبنان في تعليم اللغة الأجنبية، ففي لبنان كانت مدارسها الحكومية والأهلية على السواء تبدأ بتدريس اللغة الأجنبية من مرحلة الرياض، أما سوريا فقد ألغت اللغات الأجنبية من جميع مدارسها الأولية.

وإذا كانت مصر وفلسطين-قبل النكبة-والأردن وسوريا والعراق قد ألغيت فيها اللغة الأجنبية كلغة تعليم، إلا أن معظم المدارس الأجنبية وبعض المدارس الأهلية ظلت لغة الدراسة فيها أجنبية لا عربية لا سيما في المرحلة الثانوية. وفي لبنان فإن الدراسة في معاهدها الإبتدائية والثانوية كانت في الأصل باللغة الفرنسية، بيد أنها أفسحت المجال في النظام الأخير-سنة 1945- إلى اللغة العربية، مع ترك بعض المواد تدرس باللغة الأجنبية. أما التعليم العالي فكان يتبع فيه النظامان. فالمدارس الطبية والفنية حتى الحكومية منها فيما عدا الجامعة السورية كانت تجعل لغة الدراسة فيها الإنجليزية أو الفرنسية، في حين أن غيرها من المدارس تتخذ العربية لغتها، وإن كانت قد درست بعض المواد بلغة أجنبية [75].

تعليم المرأة:

حقيقة أن الشريعة الإسلامية قد فرقت بين الرجل والمرأة في بعض الحقوق، مثل حق الإرث ومسألة الشهادة على الديون والمواثيق-إلا أنها

أعطت المرأة حقها كاملا في المجتمع الإسلامي، وحققت لها العدالة في المعاملة بعد أن رفع عنها القرآن الكريم لأول مرة لعنة الخطيئة الأبدية، ووصمة الجسد المرذول، فكل من الزوجين قد وسوس له الشيطان، واستحق الغفران بالندم والتوبة-غير أن مركز المرأة من الناحية القانونية كان شيئا، ومركزها العملي في الحياة اليومية كان شيئا آخر [76].

ونحن نستطيع، دون تفصيل، أن نستدعي إلى الأذهان صورة المرأة العربية في القرن التاسع عشر[77]، فهي اجتماعيا كانت معزولة عن المجتمع، وتقبع خلف جدران الحريم، وكما يقول قاسم أمين: فإنه «ليس بين الأمهات إلا عدد قليل جدا يعرف القراءة والكتابة، وليس واحدة لها إلمام، ولو سطحيا، بمقدمات أي علم من العلوم أو فن من الفنون، وهي فوق ذلك جاهلة بكل أحوال الدنيا، ولا تدري شيئا من المعاملات والتجارة، ولا من نظم وقوانين البلاد التي تسكنها، فضلا عن الإلمام بأي شيء من أحوال البلاد الأخرى، وهي مع رفيقاتها من النساء عالم مستقل بذاته لا يجمعه بعالم الرجال فكر أو عمل، وأمة داخل الأمة لها أخلاقها وعوائدها ومعتقداتها.

وكان حظ المرأة من التعليم محدودا للغاية في بداية القرن التاسع عشر، ومحصورا في بنات الأسر (الراقية)، وانتشرت بينهن عادة استخدام معلمات أجنبيات لتهذيب بناتهن وتثقيف عقولهن، وكانت العائلة الحاكمة-بطبيعة الحال-في مقدمة هذه الأسر، غير أنه نشأت في عهد محمد علي بعض المدارس الخاصة بالبنات أسستها الإرساليات المسيحية والطوائف غير الإسلامية والجاليات الغربية-وكان بعض البنات المسلمات يؤمها-لكن الرأي العام الإسلامي لم يكن راضيا عنها، بل إن الكثيرين منهم كانوا يأنفون من إرسال بناتهم إليها لمخالفة ذلك للعادات المتبعة. وجاء إنشاء أول مدرسة خاصة بالبنات في مصر على يد مسز ليدز زوجة أحد المبشرين الإنجليز، إذ أقامت سنة 1835 أول مدرسة إفرنجية للبنات، بتشجيع من تلميذتها (الخانم) بنت محمد علي الكبرى زوجة محرم بك، أمير الأسطول المصري ومحافظ الإسكندرية، ضمت بنات الأسرة وعددا من الجواري [78].

وعندما وطئت أقدام رفاعة الطهطاوي أرض فرنسا لأول مرة سنة 1826، كان أول ما استوقف نظره الحرية التي تتمتع بها المرأة الفرنسية،

ووضعها الممتاز في المجتمع الفرنسي بالنسبة إلى ما ألفه الطهطاوي من تقاليد بلاده. وكان أول مظهر من مظاهر هذه الحرية هو الشعور الذي سبق أن لاحظه الجبرتي في فساد الفرنسيين، فقد رأى الجبرتي في سفور النساء واختلاطهن بمجتمع الرجال الذين رآهم أيام الحملة الفرنسية ومشاركتهن في الحياة العامة مظهرا من مظاهر الإنحطاط الخلقي الذي يستوجب التنديد. وأما الطهطاوي فقد أتاحت له ظروفه أن يقيم سنوات في هذا المجتمع السافر ويدرسه عن كثب، ولذا جاءت أحكامه مختلفة عن أحكام الجبرتي [79].

والقضية التي كانت مطروحة على أوسع نطاق في الطبقتين العليا والوسطى هي: إلى أي مدى يمكن للتشبه بالأوروبيين أن يتجاوز الأخذ بما لديهم من علوم متقدمة ومهارات تكنولوجية إلى الأخذ بما لديهم من قيم ومعتقدات وقواعد في السلوك، ولا سيما فيما يتصل بالإناث ؟ ويبدو من كلام الطهطاوي أن المواطن العادي كان يجيب بالرفض، الرفض المسبب أو الرفض الإنفعالي، وأنه كان يربط بين تحرير المرأة ومساواتها بالرجل وبين الفساد الخلقي، وانهيار الكيان الإجتماعي. نفهم هذا منه لأن دعوة الطهطاوي، بأن (وقوع اللخبطة بالنسبة لعفة النساء لا يأتي من كشفهن أو سترهن بل منشأ ذلك: التربية الجيدة أو الخسيسة)، هي بمثابة رد على اعتراض قائم في أذهان الناس [80].

ويصل الطهطاوي إلى لب المشكلة ومبعث الموقف المعارض لتعليم البنات فيقول: إن (العقلية الجاهلية) التي ما زالت قائمة لدى هؤلاء الخصوم هي مبعث معارضتهم هذه وموقفهم هذا ... فالعادات البدائية الموروثة والتقاليد غير المتحضرة، هي السبب... وإن الناس لو جربوا عادات غير تلك العادات لاعتادوها كما هم معتادون اليوم الموقف المناهض لتقدم المرأة وتعليمها. يقول الطهطاوي: «وليس مرجع التشديد في حرمان البنات من الكتابة إلا التغالي في (الغيرة) عليهن من إبراز محمود صفاتهن، أيام كانت في ميدان الرجال تبعا للعوائد المحلية المشوبة بجمعية جاهلية (أي مجتمع جاهلي)، ولو جرب خلاف هذه العادة لصحت التجربة [81].»

وانطلاقا من هذا الموقف طالب الطهطاوي «بصرف الهمة إلى تعليم البنات والصبيان معا، لحسن معاشرة الأزواج... لأن هذا مما يزيدهن أدبا

وعقلا، ويجعلهن بالمعارف أهلا».

ولم يقف طموحه وسعيه عند المطالبة بتعليم المرأة القراءة والكتابة والحساب ونحو ذلك، بل تحدث عن تعليمها وتعلمها (المعارف والآداب) عموما، «فليست المعارف والآداب في النساء إلا محامد كالرجال». وإذا كان «تعلم الأدب حسنا في الرجال»، فإن رفاعة يرى أنه «يحسن الأدب في النساء زيادة، لما فيهن من الرقة الطبيعية والمحاسن المعنوية، فنسبة ذكاء المرأة الطبيعي إلى أخلاقها وعوائدها كنسبة لطافتها وظرافتها إلى أعضائها الظاهرة، فهي بالأدب جميلة حسا ومعنى[82]».

وكانت دعوة علي مبارك لتعليم المرأة ورأيه فيها وموضعها من الحياة العامة من الدعوات والآراء التي كان فيها مستقبليا واسع الأفق، فهو يدعو لتعليم المرأة، ولا يفرض عليها الحجاب الصارم الذي كان يعرفه عصره، بل يدعو إلى الإختلاط المهذب بينها وبين الرجل. وعلي مبارك يلقي هذه الدعوة على لسان المستشرق الإنجليزي، ثم يتركها للتأمل والتدبر والإقتناع. وكانت الأوضاع، التي يجد فيها علي مبارك نفسه وقواعد المجتمع الصارمة وسطوة المتخلفين من رجال الدين، لا تبيح له أن يتجاوز هذا الحد من العرض والتعريف، ولكننا نحس-وهو ينطق السائح الإنجليزي بهذه الدعوة- أنه يؤمن بها، ويتمنى أن يشاركه بنو وطنه هذا الإيمان [83].

وساق علي مبارك رأيه في تعليم المرأة عندما قال: «إن من حقها أن تتبحر في العلم إلى غايته» ثم أضاف: «إن الحياة الزوجية شركة يتعاونان فيها على العيش بالعمل والكسب»، فقرر بهذا حق المرأة في التعليم، ثم في العمل الذي تقدر عليه، ولكنه قدم عليه عملها الأصيل ووظيفتها الأساسية، وهي رعايتها أسرتها وتربية أولادها وتنشئتهم، ثم جعل لها الأمر الأعلى في توجيه زوجها وإرشاده. ففي محاورة طويلة تستوعب (المسامرة الخامسة) نراها تخوض معه مناقشة دقيقة عن العمل والسعي لكسب الرزق يغلب فيها رأيها في أن (السعة والغنى) ليسا قاصرين على (أهل الجهل)، وإن (الفقر والقلة) ليسا وقفا على (أهل العلم والفضل)، وإنما السعة والقلة هما على قدر العمل والسعي لكسب الرزق. وبعد أن تحثه على السعي والعمل ابتغاء الرزق والكسب تقول له: «فإن اجتهدت في ذلك وسعيت ولم تصل-فاعلم أن الذي تعلمته غير ما كان يلزم أن تتعلمه، أو أن هذا البلد

غير البلد الذي ينبغي لك أن تقيم فيه-فإما أن تغير الفن، أو تغير البلد-وغير ذلك لا أقول [84]».

وإذا كان كل من الطهطاوي وعلي مبارك قد طرق هذه القضية، إلا أن العمل الفكري الكامل الخاص بها وحدها ذلك الكتاب الذي أصدره قاسم أمين سنة 1899 بعنوان (تحرير المرأة) طالب فيه بتعليم المرأة ورفع الحجاب عنها. وكان ظهور هذا الكتاب حادثا، بل حادثا خطيرا اضطربت له آراء الهيئات الدينية واضطرب له كثير من المثقفين، وأبدى الخديوي عباس سخطه على الكتاب وعلى مؤلفه، حتى لقد أمر بأن لا يدخل قاسم أمين قصر عابدين على ما كان له من رفعة المركز في القضاء، ومع ما كان يتمتع به بين زملائه من كرامة واحترام. وقد نشر هذا الكتاب تباعا أول ما نشر في جريدة المؤيد، فكان لنشره دوي اضطرب له صاحب المؤيد واضطر معه أن يفسح أعمدة الجريدة للطاعنين على الكتاب وصاحبه أشد المطاعن (85). يقول هيكل: «على أن الآراء التي حواها الكتاب أثارت من تطلع الشباب ما جعلهم يفكرون في الأم جديا، يرى أكثرهم فيه مروقا من الدين وتمهيدا للإلحاد، ويرى بعضهم أنه حق، وأنه الوسيلة الوحيدة لخلق شعب حر يدرك الحياة إدراكا صحيحا، كما أنه من العدل ألا تحرم المرأة من نور الحياة ومن نور العلم الذي يزيدها تقديرا وإدراكا صحيحا [86]».

ويروي أنور الجندي نقلا عن داود بركات (الأهرام في 4 / 5 / 1928) حقيقة الدوافع لصدور كتاب تحرير المرأة، وجملة القول في هذا: إن قاسم أمين حين قرأ كتاب الدوق (داركور) «المصريون» ورد عليه بكتاب باللغة الفرنسية، فند فيها اتهاماته، فوصف هذا الكتاب بأنه لم يكن في صف النهضة النسائية، فقد رفع من شأن الحجاب وعده دليلا على كمال المرأة، كما ندد بالداعيات إلى السفور. وقد رأت فيه الأميرة نازلي فاضل تعريضا بها. وقد أشير على جريدة المقطم أن تكتب ست مقالات تفند فيها أخطاء قاسم أمين في هذا الإتجاه ودفاعه عن الحجاب واستنكاره اختلاط الجنسين، وكانت هذه الأميرة تفتح صالون بيتها لعدد من رجال المجتمع المرموقين في «ندوات ثقافية»، وأوقفت الحملة بعد اتفاق الشيخ محمد عبده وسعد زغلول مع قاسم أمين على فصول هذا الكتاب، ويقال إن محمد عبده كان له دور في مراجعتها. يدل على هذا ما أورده لطفي السيد أنه

اجتمع في جنيف بالشيخ محمد عبده، وقاسم أمين، وسعد زغلول، وأن قاسم أخذ يتلو على الشيخ فقرات من الكتاب وصفت بأنها تنم عن أسلوب الشيخ محمد عبده نفسه [87].

وتساءل قاسم أمين في كتابه الثاني (المرأة الجديدة): على أي دليل علمي يستند الرجال لاستعباد النساء ؟ وبأي حق جاز لهم أن يحرموهن من حريتهن ؟ لنفرض جدلا أن عقل المرأة أقل من عقل الرجل، فهل نقصان العقل في شخص يبيح أن يجرد من حريته ؟ أما يوجد بين أفراد الرجال اختلاف في العقل أكبر من الإختلاف الموجود بين النساء والرجال ؟ ألا يوجد بين نسائنا العربيات من هن أكبر عقلا وأكمل خلقا من أزواجهن أو آبائهن أو أبنائهن ؟ «لا يصح أن يكون اختلاف العقول سببا لتجريد الإنسان من حريته، بل الذي يجر إليه الإختلاف، إنما هو أن يعلو فكر على فكر فيقوده بقوة الإقناع، أو تسود إرادة على إرادة بقوة الإستمالة حتى تسخرها على طوع منها» [88].

وإذا كانت حقوق المرأة ومسألة الحجاب قد استأثرتا بكثير من الهجوم والنقد، فإن حقها في التعليم لم يستطع أحد، أو لم يجرؤ أحد على أن يعارضه فيه إلا في بعض الأحوال النادرة، ومن هنا كان اعتراف معظم المفكرين منذ أوائل القرن التاسع عشر بضرورة تعليم المرأة. أما المبررات التي ساقها المفكرون لإظهار هذه الضرورة، فيمكن أن نذكر بعضا منها فيما يلي [89]:

1- أهمية المرأة بالنسبة للرجل، فهي شريكته ومعينته ورفيقة حياته ومكملته، وهي ما برحت منذ بدء العالم، وستبقى إلى نهايته غير مفترقة عن الرجل، وهذا الإتحاد التام بينهما جعل لكل منهما تأثيرا عظيما على الآخر، «فإذا اتضح كل ذلك سلمتم بأن الحاجة إلى تعليم المرأة أشد كثيرا من الحاجة إلى تعليم الرجل»، حيث أن تأثير المرأة على الرجل أشد من تأثيره عليها، وكأن المرأة استعاضت عن ضعف بنيتها إزاء الرجل بقوة عواطفها وشدة شعورها[90].

2- أوجب الله تعلم العلم على كل مسلم ومسلمة كما أوجب على أمهات المؤمنين أن يعلمن الناس ذكورهم وإناثهم [91] (واذكرن ما يتلى في بيوتكن من آيات الله والحكمة)، فكان الرجل يأتي إليهن ويستفتيهن، ويتلقى ما

يلقينه من أحكام الله ومكارم الأخلاق. وبذلك أخذت عقول الرجال ترجع إلى رشدها وتعلم ألا دخل لاختلاف الصنف أو الشعوب أو الأمم في التفاضل، فقد جعل الله التفاضل بين الكائنات تابعا لما بينها من الفضل والمزايا. ومن ذا الذي يستطيع أن يعتقد فضل بدوي عقله أخلى من أرض البادية على امرأة وصلت الليالي بالأيام في طلب العلم حتى تثقف عقلها وتهذبت نفسها، قال تعالى (هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون)، وقال (هل يستوي الأعمى والبصير، أم هل تستوي الظلمات والنور) ؟

3- الإصلاح الأخلاقي: يتصور كثير من الرجال-كما بينا-أن تعليم المرأة وعفتها لا يجتمعان، حيث إنها ناقصة العقل شديدة الحيلة، وبالتالي فإن تعليمها يؤدي إلى ازدياد براعتها في الإحتيال والخدعة والإسترسال مع الشهوة، وليس هناك ما هو أبعد عن الحقيقة من ذلك، فإن التعليم-خصوصا إذا كان مصحوبا بتهذيب الأخلاق-يرفع المرأة ويرد إليها مرتبتها واعتبارها ويكمل عقلها ويتيح لها القدرة على التأمل والتبصر في أعمالها. «.... والمرأة المتعلمة تخشى عواقب الأمور أكثر مما تخشاه الجاهلة، ولا تقدر بسهولة على فعل ما يضر بحسن سمعتها بخلاف الجاهلة، فإن من أخلاقها الطيش والخفة» (92).

4- تغيرت ظروف المجتمع العربي، فيجب أن تتغير منزلة المرأة وتتعلم. لقد كانت حياة العرب قديما يكثر فيها القتال والحرب بحيث اعتمدوا في أرزاقهم على ما يخرجون به من هذه الحروب من غنائم، وحياة مثل هذه لا يمكن للمرأة أن يكون لها فيها شأن كبير. أما الآن فقد تبدلت الأحوال سياسيا واقتصاديا واجتماعيا بحيث نشأت حاجات ومطالب يجب على المرأة الوفاء بها. وتحليل هذه الحاجات والمطالب يظهرنا على أنها لا تقوم إلا بالتعليم (93).

5- تعليم المرأة يؤدي إلى النهوض الإجتماعي. فقد جاء في افتتاحية العدد الأول من مجلة الجامعة أن الغرض منها هو صلاح المجتمع أدبيا وسياسيا، وعلقت أمر تحقيق هذا على الإصلاح التربوي الذي تلعب فيه المرأة الدور المهم والمهمة العظمى (أتطلبون هيئة أدبية فاضلة ؟ ربوا المرأة لتربي أبناءها تربية فاضلة، فيكون منهم هيئة اجتماعية فاضلة. أتطلبون هيئة سياسية فاضلة ؟ ربوا المرأة لتضع لكم في نفوس الأمة ذلك الأساس

الوطيد الذي يمكنكم أن تبنوا عليه بعد ذلك الفضائل السياسية[94].

6- التعليم يساعد المرأة على القيام بوظيفتها الإجتماعية. فلقد أظهرت الوقائع أن كثيرا من النساء لا يجد من الرجال من يعوله كالبنت التي تفقد أقرباءها ولم تتزوج، والمرأة المطلقة والأرملة التي يتوفى زوجها، والوالدة التي ليس لها أولاد ذكور أو لها أولاد قصر، كل هؤلاء يحتجن إلى التعليم ليتمكن من القيام بما يسد حاجتهن، وحاجات أولادهن إن كان لهن أولاد. إن النساء يضعن أختامهن على حساب أو مستند أو عقد يجهلن موضوعه أو قيمته وأهميته لعدم إدراكهن كل ما يحتوي عليه، أو عدم كفاءتهن لفهم ما أودعن، فتجرد الواحدة منهن من حقوقها الثابتة بتزوير أو غش أو اختلاس يرتكبه زوجها أو أحد أقاربها أو وكيلها. فهل يقع ذلك عندما تكون المرأة متعلمة؟ [95].

وكانت بعض المجلات تغذي حركة تعليم المرأة بأسلوبها الخاص، مثل استفتاءات مجلة الهلال التي كانت تعرض فيها سلسلة من ردود مشاهير الكتاب والمفكرين الذين تختارهم اختيارا خاصا يحقق ما تقصد إليه من توجيه، واستفتاؤها عن زواج الشرقيين بالغربيات الذي وجهته إلى الشيخ مصطفى عبد الرازق، والآنسة مي، ومنصور فهمي وغيرهم، ونشرت إجاباتهم في عددين متتالين، وهذه هي الأسئلة التي تضمنها ذلك الإستفتاء [96]:

1- هل زواج الشرقيين بالغربيات مفيد أو مضر؟

(أ) من الوجهة الجنسية. (ب) الإجتماعية.

(جـ) الوطنية. (د) الأخلاقية.

2- إذا تزوج مسلم شرقي أجنبية مسيحية، فهل يحسن أن تعيش بدينها وعاداتها، أم يرغمها زوجها على تغييرها بالدين الإسلامي والعادات الشرقية ولا سيما الحجاب ؟

3- هل من فائدة للعالم الإسلامي والعمل على وحدته في التزاوج بين المصريين والترك والأفغان والفرس والمغاربة؟

4- لماذا يكثر التزاوج بين المصريين المسلمين والأجانب المسلمين المستوطنين في مصر، ولا نرى أثرا كبيرا لذلك بين أقباط مصر (المسيحيين) وغيرهم من المسيحيين غير المصريين المقيمين في مصر؟

وهذا هو استفتاء آخر عن (المرأة الشرقية) شغلت الصحيفة به شهورا متتالية وهو مكون من سؤالين [97]:

1- ماذا يحسن أن تستبقي من أخلاقها التقليدية؟

2- ماذا يحسن أن تقتبس من شقيقاتها الغربيات ؟

وهذا هو مقال أمريكي جريء للدكتور أمير بقطر عن (التعليم المختلط وأثره في توجيه العواطف بين الجنسين) [98]... إلى آخر ما هنالك من موضوعات غريبة، قد ينكر القراء بعض ما فيها أول الأمر، وربما انصرفوا عنها فلم يقرؤوها، ثم تستدرجهم جدة ما يدور حولها من نقاش لمتابعتها، ثم يألفونها على توالي الأيام، وقد تطمئن نفوسهم إلى بعض ما كانوا ينكرونه منها في أول الأمر.

شغلت الصحف بمثل هذه الموضوعات، ودار حولها جدل كثير، صور فيه المحافظون في معظم الأحيان بصورة الرجعي المتزمت ضيق الأفق الذي يريد أن يحرم الحياة من مباهجها ليردها إلى كآبة الصحراء وإلى ظلام الأدغال، وتتبع الشباب هذا المعارك، وكان بطبيعة ظروفه وتكوينه وسنه وثقافته أميل إلى قبول آراء دعاة الحضارة الغربية، والنفور من آراء المحافظين [99].

ولعل أخطر حادث في تعليم المرأة هو التحاقها بالجامعة في مصر سنة 1925، ويروي أحمد لطفي السيد أول مدير للجامعة أن الجامعة قد قبلت بعض الطالبات في أول الأمر(سرا)، فقد حدث أن طلب إليه بعض عمداء الكليات في أول سنة لافتتاح جامعة فؤاد-بعد أن أصبحت حكومية سنة 1925 وهي جامعة القاهرة الآن-أن تقبل الجامعة البنات الحائزات على البكالوريا-الثانوية العامة-، فأسر إليهم في ذلك الحين أن هذه المسألة شائكة، وأنه يشك في رضى الحكومة عنها. «وعلى ذلك قررنا فيما بيننا أن نقبل البنات الحائزات على البكالوريا من غير أن تثار هذه المسألة في الصحف أو في الخطب حتى نضع الرأي العام والحكومة معا أمام الأمر الواقع وقد نجحنا في ذلك [100]».

وبعد أن ساروا في هذا النهج عشر سنوات حدث ما كانوا يتوقعونه، فقد قامت ضجة تنكر عليهم هذا الإختلاط، فلم يأبهوا لها. «لأننا على يقين من أن التطور الإجتماعي معنا، وأن التطور لا غالب له، ومعنا العدل

الذي يسوي بين الأخ وأخته في أن يحصل كلاهما على أسباب كماله الخاص على السواء، ومعنا منفعة الأمة من تمهيد الأسباب لتكوين العائلة المصرية على وجه يأتلف مع أطماعنا في الإرتقاء القومي».

وإذا كان تعليم البنات قد عرف طريقه إلى التنفيذ منذ أواخر القرن التاسع عشر في كثير من البلاد العربية الأخرى، إلا أنه تأخر جدا بالنسبة للمملكة العربية السعودية نظرا للمقاومة العنيفة للمبدأ والفكرة خشية أن يؤدي إلى الإختلاط بالرجال. والحق أن هذا التعليم ما كان ليبدأ عام 1960 لولا إصرار (الأمير) فيصل بن عبد العزيز حينما كان وليا للعهد، إذ جاءه نفر من الأهالي يطلبون إليه إغلاق المدرسة التي فتحت في بلدتهم بحجة أن أهل البلدة جميعا لا يريدون لبناتهم أن يتعلمن. وناقش الأمير الإعتراضات التي سمعها، واستخدم فصاحته ليقنع المعترضين بأن تعليم البنات خير، وأن كل الضمانات متوفرة في المدارس التي أنشأتها الدولة لتبقى الفتاة السعودية التي تتعلم محافظة على دينها وأخلاقها، إذ صممت لها مناهج خاصة تمتلئ بالثقافة الدينية، وأشرفت على المدارس إدارة مستقلة بتعليم البنات يديرها رجال دين.

لكنهم تشبثوا بموقفهم، وأصر الأمير على المضي في الطريق وقال: إن الدولة لن تغلق المدرسة التي فتحتها للبنات أبدا حتى ولو لم تأت إليها فتاة واحدة لتتعلم، وقال للمعترضين: إن الدولة تفتح المدرسة تنفيذا لواجبها تجاه المجتمع، لكنها لا تملك إكراهكم على إرسال بناتكم إليها، وما دام هناك احتمال بأن تأتي ولو فتاة واحدة في يوم من الأيام لتتعلم في هذه المدرسة فإن المدرسة يجب أن تكون موفورة مسبقا بالمعلمات، وأن تحمي الدولة بقاءها بما لها من سلطة[101].

ولم يمض وقت قصير حتى أخذت البنات يتسابقن على التعليم.

ومعاهد التعليم ليست وحدها التي تتحمل كامل المسؤولية عن تعليم البنات، فهناك ما يسمى بـ (مؤسسات التعليم اللانظامي) وفي مقدمتها وسائل الإعلام مثل الصحافة. وفي دراسة قامت بها د. عواطف عبد الرحمن لتحليل مضمون صفحات المرأة في كل من جريدتي الوطن الكويتية والإتحاد (أبو ظبي)، وكل من مجلة أسرتي (الكويت)، وزهرة الخليج (أب وظبي)، والمواقف (البحرين)، وذلك خلال سنة 1980 خرجت بعدد من النتائج ونذكر

منها: [102]

1- تقدم لنا الصحف الخليجية المرأة في مواقعها الإجتماعية والتقليدية كزوجة وأم وربة بيت، ثم كطالبة وأخيرا كموظفة. وقد أدى ذلك إلى تركيزها على قضايا الزواج والطلاق، وقوانين الأحوال الشخصية، وحقوق المطلقات أكثر بما لا يقاس من الإهتمام بقضايا ومشكلات المرأة الخليجية في مواقع الإنتاج والعمل والمشاركة السياسية والثقافية والإجتماعية.

2- تتخذ بعض الصحف الخليجية التي خضعت للدراسة موقفا معاديا لعمل المرأة، بل تحرض على المطالبة بضرورة عودة المرأة إلى البيت ومنعها من العمل.

3- تتوجه الصحف الخليجية في مجملها إلى نساء المدن المتعلمات، سواء ربات البيوت أو الموظفات والطالبات، وتبدي تجاهلا واضحا إزاء قضايا ومشكلات نساء البادية اللاتي يشكلن أكثر القطاعات النسائية تخلفا وفقرا وأمية في منطقة الخليج.

4- تهتم المجلات النسائية في الخليج بالتركيز على النماذج الغربية للمرأة، كما تروج للقيم الإستهلاكية الغربية من خلال المواد الإعلامية والإعلانات التي تنشرها عن الأزياء والمكياج والأثاث الغربي كرمز للعصرية والتحضر.

وفي الندوة الخاصة بقضية المرأة التي عقدها مركز دراسات الوحدة العربية يلاحظ (هشام نشابه) أن التعليم العالي في غالبية الدول العربية لا يزال تطغى فيه أعداد الذكور على أعداد الإناث، وهو لا يرد ذلك لمعارضة أصيلة لاستمرار تعليم الإناث في هذه المرحلة بقدر ما هو ناتج عن تقصير مؤسسات التعليم العالي من جهة عن استيعاب جميع المتقدمين للدراسة الجامعية، ولتدني عدد الإناث عن عدد الذكور في مراحل التعليم الثانوية من جهة أخرى. ولو أن إقبال الإناث على التعليم في مراحل ما قبل الجامعة كان معادلا لعدد الذكور لتكون ضغط اجتماعي كاف للتوسع في التعليم العالي بحيث يستوعب أعدادا متوازية من الجنسين [103].

وكان من الضروري أن يكون لجامعة الدول العربية دور في تلك الحركة الساعية بالنهوض بالمرأة وخاصة عن طريق التعليم، فلقد تأكد أمام المسؤولين في هذه المنظمة أن تحقيق الإصلاح الشامل لمشكلات المجتمع العربي

الإجتماعية والإقتصادية والثقافية والسياسية يتوقف-في أحد جوانبه-إلى حد كبير على إسهام المرأة بدورها الفعال في تحمل مسؤولياتها في هذا الشأن، فأنشأت الأمانة العامة للجامعة (إدارة التنمية الإجتماعية) لجنة المرأة العربية لدراسة ومتابعة شؤون المرأة في الدول العربية، ورفع مستواها بجميع الوسائل المختلفة، وللعمل على تأمين تمتعها بحقوق مساوية لحقوق الرجال في المجالات السياسية والمدنية والإجتماعية والإقتصادية والثقافية، ومكافحة التمييز الذي تفرضه عليها بعض القوانين، ونوعية الرأي العام في الوطن العربي، وتوجيه الإهتمامات القومية نحو القضاء على الثغرات والممارسات القائمة على فكرة نقص المرأة وهي الفكرة التي أسيء طرحها واستغلت استغلالا بشعا [104].

وفي إطار الإهتمام العالمي بقضايا المرأة الذي تمثل في تخصيص عام 1975 لطرح هذه القضايا، قام المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي بعقد الندوات المتصلة بالموضوع، وأصدر عددين من مجلته المتخصصة (آراء) تضمنا عددا كبيرا من الأبحاث المهمة التي ساهم فيها أساتذة تربية واجتماع وإعلام وخبراء ومختصين ودارت كلها حول (تعليم المرأة) وخاصة من حيث دوره في التنمية. ومن الأسئلة المهمة التي طرحت ضمن هذه الدراسات: هذا السؤال هل ينبغي أن يختلف تعليم المرأة عن تعليم الرجل ؟

يجيب صاحب الدراسة على التساؤل الذي طرحه بأن أنواع التعليم التي ينبغي أن تتصدى لها المرأة يمكن أن تكون هي نفسها التي يتصدى لها الرجل عندما يتفقان في مرحلة العمر، والبيئة، والوظيفة الإجتماعية، أو الدور الإجتماعي، والإحتياجات الإجتماعية والإقتصادية، وطبيعة العمل الذي يقومان به، أو يعدان له، ولكنها تختلف عندما يحدث تغاير في أي من هذه الأمور السابقة. ويخلص الباحث من ذلك إلى أن التعليم-كل التعليم-في عالمنا العربي محتاج إلى مراجعة حتى تتوفر فيه النوعيات والمناهج والبرامج التي تتيح للفرد أن يحقق احتياجاته ووظائفه الإجتماعية، ويقوم بدوره في تنمية المجتمع وتطويره [105].

وحتى يمكن أن نحقق توفير التعليم المناسب للمرأة، والمحقق لأهداف التنمية الشاملة، لابد من وضع الخطط التربوية التي تنسق بين جميع أنواع

التعليم النظامي وغير النظامي وغير المنتظم «وليكن تعليمنا النظامي مهما قصرت مدته مشبعا لحاجات الإنسان ذكرا كان أم أنثى، مهيئا إياه للإستمرار في التعليم، والإيمان بأنه وسيلته لإشباع رغباته وتأدية وظائفه الإجتماعية على الوجه الأكمل، ويتعاون في ذلك مع التعليم النظامي، التعليم غير المنتظم عن طريق الأسرة، وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة للأطفال، وهكذا يسلمان المرء إلى الآفاق الرحبة للتعليم غير النظامي الذي يسعى إليه الفرد سواء أكانت برامج منظمة ذات نوعية معينة للكبار، أو كانت مصادر للمعرفة والثقافة وأدوات لتعليم الكبار، يلجأ إليها ليعلم نفسه بنفسه من خلالها[106].

تكنولوجيا التعليم:

ربما كان هذا المجال أكثر من غيره تشبعا باتجاه التغريب وأقل المجالات إثارة للمقاومة والمعارضة لظن الكثيرين بعدم مصادمته للقيم المتوارثة. بل إننا كثيرا ما نسمع من مهاجمي التحديث والتغريب أنه لا بأس من الإستعانة بـ (تكنولوجيا الغرب المتقدمة). لكن من غير المقبول تبني اتجاهاته وقيمه ونظمه الإجتماعية، وما يندرج في هذا الباب من أمور إنسانية ومعنوية.

وإذا كان واحد من علماء التربية العرب قد كتب منذ ما يقرب من عشر سنوات منبها إلى أن التحدي الأول والأكبر الذي يواجه البلدان العربية في أواخر القرن العشرين، وأمام مشارف القرن الواحد والعشرين هو تجاوز هوة التخلف الكبيرة والمتعاظمة بينها وبين البلدان المتقدمة [107]، إلا أن هذا القول إنما هو صياغة لفظية جديدة لمقولة تكرر ورودها على ألسنة الكثيرين منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى أصبح سماعها أمرا يبعث على السأم والملل. ومن المخزي حقا أن الخطوات الفعالة نحو تجاوز هذه الهوة مازالت تتعثر وتسير ببطء وعلى استحياء.

ويؤكد (نوفل) على أن الثورة العلمية التكنولوجية ليست مجرد مرادف للتقدم العلمي وتطور الصناعة وأساليب الإنتاج بصفة عامة، بل يعني بها مرحلة تاريخية محددة من مراحل التطور الإجتماعي، وقد بدأت هذه المرحلة تاريخيا مع الخمسينيات من هذا القرن. وتسمى هذه الثورة بـ (العلمية التكنولوجية) لأنها ولأول مرة في تاريخ البشرية تربط العالم

بالصناعة. ففي الماضي كان التقدم العلمي غير مرتبط بالتطبيق، وكان استخدام نتائج الكشوف العلمية يتأخر سنوات طويلة أو قرونا. أما في إطار هذه الثورة فإن التفاعل بين العلم والصناعة يتم مباشرة وبسرعة بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به إلى الحد الذي أصبح فيه العلم تكنولوجيا وأصبحت فيه الصناعة علمية [108].

ويضع نوفل عددا من التغيرات المهمة التي أحدثتها هذه الثورة أمام المربين العرب حتى يمكن أن نحدد موقفنا تجاه هذه الآثار [109].

1- ترتب على التقدم العلمي حدوث تغيرات في أولويات (أو مكانة) العلوم الطبيعية، فبينما أثرت بمنهجها ومفاهيمها ومبادئها في العلوم الأخرى احتلت الفيزياء مكانها مع التقدم العلمي في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وأثرت بدورها في مجموعة من العلوم. أما في ظل الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة. فإن مكان الصدارة بين العلوم الطبيعية قد أصبح يحتله لا علم واحد، بل مجموعة متكاملة من العلوم مكونة من الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والسيبرناطيقا والرياضيات.

2- يلاحظ وجود اتجاه قوي نحو التكامل والتوحيد بين العلوم. كان الإتجاه في الماضي يسير نحو التفريق، أو التمييز بين العلوم-ولا يزال هذا موجودا، لكن التقارب والتفاعل بين العلوم المختلفة، وإقامة الجسور بينها أصبح الآن اتجاها علميا قويا، ويتم هذا عن طريق ظهور علوم جديدة مستقلة تجمع بين عدد من العلوم، كما يتم عن طريق التفاعل بين العلوم المختلفة.

3- ولعل أهم تغيير طرأ على طبيعة العلم في إطار الثورة التكنولوجية المعاصرة هو تحول العلم إلى قوة إنتاجية. وترتبط هذه العملية بتطور الصناعة والإنتاج الآلي الضخم، وبتطور المجتمع. فالإنتاج الآلي الضخم هو الذي جعل العلم يدخل ميدان الإنتاج مباشرة، وجعل العلم يصبح عاملا مستقلا في الإنتاج. كما بدأت الصناعة تطرح على العلم مشكلات إنتاج محددة تتطلب حلولا لها. ولا يقتصر تحول العلم إلى قوة إنتاجية على مجرد تطبيق الإكتشافات العلمية في الإنتاج أو حل مشكلاته، بل يمتد أيضا إلى معالجة أساليب الإنتاج بطريقة علمية (التنظيم العلمي للعمل)، كذلك تنظيم وإدارة عملية الإنتاج بأسلوب علمي (الإدارة العلمية) وكلا

هذين العلمين يقوم على أساس مجموعة من العلوم الإنسانية مثل الإقتصاد وعلم النفس وعلم الإجتماع وقوانين العمل..... الخ [١١٥].

وطبيعي أن يكون لهذا الفهم لطبيعة الثورة العلمية والتكنولوجية انعكاساته على التعليم فالتعليم-كما يؤكد عبد الدائم-لا يستطيع أن يحيا في معزل عن روح هذه الثورة وأساليبها. وإذا كان التعليم هو سبيل تجاوز التخلف في بلادنا وسواها، فأنه لن يكون كذلك إلا إذا حقق في ذاته وداخله أولا الثورة العلمية والتكنولوجية التي يسعى إلى تفجيرها وإلا إذا امتلك أساليبها وتقنياتها.

ومما يجعل هذه القضية أكثر إلحاحا في عالمنا العربي أن المؤسسات الإقتصادية والصناعية والإنتاجية المختلفة في البلدان المتقدمة تعوض آلي حد بعيد عن تخلف التعليم والنظام التربي «أما عندنا فالداء مزدوج، مادامت مؤسسات المجتمع الأخرى بعيدة عن تلك الثورة العلمية التكنولوجية» [١١١].

ومثل هذا الإستخدام الأمثل للإمكانات في التعليم وسواه لا يتحقق إلا عن طريق اصطناع أساليب وتقنيات جديدة.

ومن المهم أن نفرق هنا بين مصطلحين هما: (تكنولوجيا التعليم) و (التكنولوجيا التعليمية) فالثاني يعني أن ندخل أجهزة ووسائل آلية في النظام التعليمي، تأخذ شكل طعم محلي محدود نجريه على نقطة من معينة من البنية العضوية التعليمية القائمة. أما (تكنولوجيا التعليم) فتعني أن نفيد من التقنيات الجديدة-سواء كانت آلية أو بنيوية-لكي نغير البنية العضوية للتعليم بكامله، ولكي نزيد من جملة نتاج النظام التعليمي.

والجمهرة الكبرى-كما سيتبين لنا-من الإنتاج العلمي لأساتذة التربية في العالم العربي في مجال تكنولوجيا التعليم مترجم، ومن الكتابات الأولى ذلك الكتاب الذي ظهر عام 1959 بالقاهرة بعنوان (الوسائل التعليمية) للدكتور مصطفى بدران وزملائه حيث نلاحظ وقوفه عند هذه الحدود الأولية التي تجعل المسألة هي (وسائل) للتعليم.

أما الكتاب الآخر فهو (وسائل التعليم والإعلام) للدكتور فتح الباب عبد الحليم و د. إبراهيم حفظ الله. ويتناول هذا الكتاب وسائل التعليم والإعلام، وهو بهذا الوضع يجد نفسه أمام مجال كبير واسع، مبهم في بعض الأحيان، ويرجع ذلك إلى مراحل التطور التي مرت بها وسائل الإعلام والتعليم، كما

يرجع إلى حد كبير-إلى المفارقة الزمنية التي فصلت بين تعرف الناس في المجتمع على هذه الوسائل ووعيهم بكيانها المستقل وتأثيرها في الناس عن طريق التعليم أو بالإعلام، وبين هذا كله وظهور نظرية متكاملة، أو علم قائم بذاته ينظم الأسس التي تستخدم على أساسها هذه الوسائل، كما يبين للعاملين في مجالها كيفية الوقوف على آثارها وإجراء البحوث المتصلة بها حتى أصبح لذلك العلم فيما بعد أقساما خاصة مستقلة في الجامعات ودور العلم [112].

وقد كادت سمة استخدام العدد والآلات تطغى على تكنولوجيا التعليم لولا أن ظهر مفكرون انتقلوا بهذا العلم الشاب خطير الأثر من هذه المرحلة إلى مرحلة التفكير في الإستراتيجيات حيث يكون التعليم شاملا للمتعلم وطريقة التعليم، بل عملية التربية كلها، وحيث لا تصبح طريقة العرض أو الإستقبال هي المحور الأساسي لعملية التعليم.

وفي هذا الإطار تأتي ترجمة الكتاب الذي ألفه (ديريك رونتري) Darek Rowntree إلى اللغة العربية حول دور تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، فهو كتاب لا يتناول الوسائل المعينة السمعية والبصرية، كما اعتاد بعض الناس أن يسميها في مراحل العلم الأولى، ولا يدعو لاستخدام التلفاز ومكنات التعليم والحاسبات الألكترونية، ولا يروج لها باعتبارها أحدث العدد والمكنات التكنولوجية في ميدان التربية، وإنما يقصد أن يوضح مفهوما، وهو مفهوم تكنولوجيا التعليم الذي طالما طمس واختلط بهذه المكنات واستخدامها على أنها هي[113].

ولقد تجاوز الفكر التربوي العربي المرحلة التي كنا نتصور فيها أن (المنهج) Curriculum عبارة عن الخبرات والأنشطة التعليمية التي يكتسبها، أو يمارسها التلميذ في المدرسة فقط، فقد اتسع هذا المفهوم-فيما يقول د. حسين الطوبجي-ليشمل البيت والمجتمع بما فيه من مؤسسات مختلفة-تعليمية وثقافية واقتصادية وغيرها-تؤثر بلا شك على كيفية تحقيق الأهداف التعليمية، وأداء التلميذ، وأنماط السلوك والقيم والإتجاهات التي يكتسبها. وكان للتطور التكنولوجي وما قدمه من مستحدثات تعليمية أثر كبير في تطوير مفهوم المنهج المدرسي والممارسات التعليمية المصاحبة له، كما أن تطور وسائل الإتصال بأنواعها المختلفة الفردية والجماهيرية أثّر على

محتويات المناهج الدراسية وطرق التدريس ووسائله، الأمر الذي أصبح يحتم ضرورة اعتبار مثل هذه المتغيرات عند تصميم المناهج الدراسية لتحقيق تعلم أفضل وأكفأ. ويمكن أن ننظر إلى المنهج، أو المقرر الدراسي، أو الكتاب المدرسي على أنه محاولة لتصميم Design بيئة المتعلم والتحكم فيها حتى يمكن أن يتم التعلم، وتتحقق الأهداف المنشودة، أو يتم ذلك عن طريق تحديد محتوى المادة الدراسية وترتيب عناصرها، والتحكم في أساليب العمل ومستوى النجاح واختيار المواد التعليمية وطريقة التدريس والتقويم. (114)

وللدكتور مصباح الحاج عيسى عضو هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت نشاط بارز في ترجمة عدد من الكتب الأجنبية المهمة في تكنولوجيا التعليم، منها على سبيل المثال ذلك الكتاب الخاص بمراكز مصادر التعلم وإدارة التقنيات التربوية. فما هي الفكرة الأساسية التي يقدمها هنا؟

إن النظار والمدرسين يسألون أسئلة دقيقة فاحصة مثل:

كيف تستطيع المدارس أن تعطي تعلما أحسن ؟

كيف يمكن أن نزيد الكفاءات الفردية للمدرسين إلى حدها الأقصى ؟

كيف يمكن تحسين نظام المدرسة؟

كيف يمكن تفريد التعليم ؟

كيف يمكن تحسين التعلم ؟[115].

وفي محاولة القفز من النظرية إلى التطبيق قدمت أفكار جديدة، فالبرامج غير المتدرجة non graded programs والفصول متغيرة الحجوم، والدراسة المستقلة independent Study والجدولة المرنة، وتطوير البرامج العلاجية الخاصة. جميعها وجهت نحو تفريد التعليم. وكل من هذه البرامج يتطلب أن يستخدم الطالب مواد تعليمية أكثر من تلك التي استعملت في المدارس بصورة تقليدية. إن تأسيس مخزن للمعلومات Store house of information لم يعد كافيا بعد، واليوم يلزم مختبر للمواد التعليمية لكل مدرسة، وفي مثل هذا المختبر تجد مجالا واسعا من المعلومات المختلفة، وحيزا (مكانا) وتجهيزات لعمل الطلبة حتى يتمكنوا من العمل بصورة فردية في مجموعات صغيرة يطلق على مثل هذا المختبر الذي يتوفر فيه الكثير من التسهيلات التعليمية بمركز وسائل الإتصال التعليمية أو بمركز مصادر

التعلم.

وقد دأبت اليونسكو خلال عدة سنوات مضت على مساعدة الدول الأعضاء على تحسين طرائق التدريس ومواده استنادا إلى أساس علمي أوسع مدى، مستفيدة على وجه الخصوص من معطيات علم النفس التعليمي. وظهر هذا عن طريق سلسلة من الإجتماعات والحلقات التدريبية الإقليمية المنظمة من قبل اليونسكو والمكرسة للطرق والأساليب الفنية الجديدة.

وفي أوائل السبعينات بدأ مشروعان إقليميان تجريبيان لتطوير تطبيقات التعليم المبرمج في إصلاح المنهج المدرسي. ونفذ أحد هذين المشروعين في أربعة أقطار من أقطار وسط أفريقيا التي تتحدث الفرنسية. وقبل البدء بهذين المشروعين أشار اجتماع الخبراء في فارنا-بلغاريا من19- 8/1968/ 29إلى الحاجة إلى كتاب يوجه بصفة خاصة إلى المدرسين والمربين المسؤولين عن إعدادهم يتناول تقويم التعليم المبرمج من حيث النظرية والتطبيق [116].

ولإعداد هذا الكتاب كلفت اليونسكو (جري بوكزتار Jerry Pocztar) الذي يحمل الاجريجية الجامعية، والذي كان مسؤولا عن التعليم المبرمج في مركز البحث والتدريب التربوي في مدرسة المعلمين العليا في سنت كلود saint Claud بفرنسا والذي أدار حلقة برازفيل سنة 1969 أن يقوم بهذه المهمة.

ومن هنا أتت أهمية نقل هذا الكتاب إلى اللغة العربية... ويقصد من هذا الكتاب أن يكون مرشدا للمعلمين الذين يرغبون في التعرف على التعليم المبرمج، ولكنه في نفس الوقت مكرس لأولئك الإداريين، أو المربين المسؤولين عن إعداد المعلمين الذين يرغبون في استخدام وتطوير هذه الطريقة من طرائق التدريس (11).

ويرى (د. قورة) أن التعليم المبرمج (أو الآلي) سوف يحل مشكلتين هامتين في البلدان العربية، أولاهما: النقص الكبير في المعلمين، وثانيهما: ضعف نوعية المعلم الموجودة لا من حيث الأداء الفني فحسب، بل من حيث إلمامه بالحقائق والمفاهيم التي يقوم بتدريسها، وغربها بشتى الطرائق في عقول المتعلمين. فهو يعرف القليل في مادته مما يعجزه عن أن يجيب على سؤال ذكي لتلميذ نجيب، بل ويتبرع بنقل خاطئ للمعلومات إلى المواقف التدريسية لأنه لا يعرف غير ذلك «وإنك لتعجب إذا دخلت على بعض مدرسي اللغة

العربية، مثلا، فلا تجد لسانه ينطق بالصواب إلا لماما، ويتعثر في كتابه فيملأ السبورة أخطاء لغوية وإملائية ونحوية، ولا يتورع أن يخطئ صواب تلاميذه في كراساتهم، وهو في ذلك معذور بجهله، والتلاميذ الأبرياء يأخذون منه القضايا مسلمة فيشبون على الخطأ ويعتادونه، ثم يلقنونه لمن يتأثر بهم أبنا كان أو تلميذا، أو جارا، أو مستمعا لمذياع، أو مشاهدا لتلفاز أو قارئا لكتاب أو مقال، أو غير ذلك. وليس الحال في الميادين الدراسية الأخرى بأحسن منه في ميدان اللغة العربية، فالجميع في هذا الهم سواء، ونلمس آثاره واضحة جلية في أبنائنا وشبابنا».[118]

وقد يكمن الحل السريع لهذا في التعليم المبرمج إذا قام عليه الخبراء في الميادين المختلفة والعارفون بمقوماته وأبعاده، فهو بهذا التصور لا يتيح الفرصة أمام التلميذ ليتشرب مثل هذه الأخطاء من معلمه لأن معلمه هو البرنامج ذلك الأمين كل الأمانة الصادق كل الصدق المبرأ من الأخطاء، والتلميذ يتابعه خطوة خطوة، يحذو حذوه بالدقة الدقيقة وبلا انحراف.

وقد كسب الفكر التربوي العربي كسبا كبيرا عندما أنشئ بالكويت «المركز العربي للتقنيات التربوية» التابع للمنظمة العربية للثقافة والعلوم إذ أنه مما لاشك فيه أن ما قام ويقوم به هذا المركز من شأنه أن يوفر مادة علمية ثرية تزود علماء وخبراء وأساتذة التربية العرب بالكثير في مجال تكنولوجيا التعليم.

وقد تضمن برنامج التدريب للمركز في دورته لعامي 1978و1979 ست ندوات وحلقات دراسية خصص منها ثلاث ندوات لدراسة برنامج التقنيات التربوية، إحداها عقدت في دمشق في الفترة من 18- 23/ 12 / 1978 لدراسة التقنيات التربوية في معاهد المعلمين والمعلمات في البلاد العربية، والثانية عقدت في بغداد في الفترة مابين17- 22 مارس 1979 لدراسة برنامج التقنيات التربوية في كليات التربية بالجامعات العربية، والثالثة عقدت بالرياض في الفترة من 12- 17/5 /1979 لدراسة تطوير برامج إعداد المعلم العربي في مجال التقنيات التربوية[119].

ولما كانت الندوات الثلاث تعالج موضوعا واحدا هو برنامج التقنيات التربوية وتطويره على مستويات مختلفة تهدف جميعها إلى إعداد المعلم العربي المتخصص في التقنيات، أو الذي يتقن مهارات التعليم، فقد أولت

اهتمامها إلى دراسة واقع التقنيات التربوية في الكليات والمعاهد والمراكز المسؤولة عن إعداد المعلم أو المتخصص. هذا الواقع الذي يشير إلى جملة من المشكلات تتلخص فيما يلي:

- الحاجة إلى زيادة وضوح المفهوم الحديث للتقنيات التربوية إذ مازالت التقنيات تفهم غالبا على أنها مجرد أدوات أو آلات أو أجهزة أو مواد.

- ندرة الأساتذة المتخصصين في مجالات التقنيات التربوية المختلفة سواء في مجال التدريس، أو التصميم، أو الإنتاج، أو الإستخدام، أو البحث.

- قلة عدد الساعات المعتمدة أو المخصصة في مجال التقنيات التربوية مما لا يساعد على تأهيل، أو إعداد معلمين قادرين على استخدام التقنيات التربوية بعد تخرجهم، أو إعداد متخصصين يعملون في مراكز التقنيات التربوية المتخصصة.

- النقص في المواد والأجهزة التعليمية مما لا يتيح لجميع أساتذة الأقسام المختلفة في كليات التربية، أو معاهد المعلمين والمعلمات استخدامها الإستخدام الأمثل.

- عدم توافر التجهيزات المادية الكافية في قاعات الدروس التي تساعد المدرسين على استخدام التقنيات التربوية بسهولة ويسر.

- عدم وجود برنامج متكامل للتقنيات التربوية في كليات التربية، أو معاهد المعلمين والمعلمات، أو مراكز التدريب والتأهيل الخاصة بإعداد المعلمين يعمل على تطوير الممارسات التربوية داخل الكليات أو المعاهد وخارجها.

- قلة المخصصات المالية بصفة عامة مما لا يتيح لكليات التربية تطوير مراكز، أو أقسام التقنيات التربوية التابعة لها.

وفي ضؤ هذا الواقع خرجت الندوات الثلاث بعدد من الإتجاهات والمنطلقات ثم التوصيات التي تهدف إلى تطوير برامج التقنيات التربوية في جميع المؤسسات التربوية المسؤولة عن إعداد المتخصصين أو المعلم العربي.

وإذا كان هذا هو وضع (التكنولوجيا) داخل النظام التربوي، فماذا كان الوضع بالنسبة إلى المجتمع الكبير؟ ليست مهمتنا في مجالنا الحالي أن نبين أثر التربية على التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع، وإنما غرضنا

أن نتناول العكس من ذلك، وهو أثر التقدم العلمي التكنولوجي على التربية والتعليم. وإذا كان هذا قد اتضح من خلال ما كشفنا عنه بصدد (تكنولوجيا التعليم)، إلا إن هذا لا ينبغي بالتالي أن ينسينا محاولة الإجابة على التساؤل الذي طرحناه في البداية، لأنه لابد من مؤثر على معظم إن لم يكن كل ما يدخل في مكونات النظام التربوي وعلى رأسها بطبيعة الحال (تكنولوجيا التعليم).

لقد تناوبت الإبداع التكنولوجي ثلاثة مراكز رئيسة، هي الشرق الأوسط، والشرق الأقصى، ومن زمن وجيز أوروبا، حيث تراكم العلم والتقنية والفكر الإنساني بعد جزر أصاب منابعها بالجفاف. ولما وعى العالم الأهمية اللامحدودة للعلم والفكر بدا يحاول انتزاع ما تيسر من كنوز المعرفة المخزونة في أدمغة الغرب ومكتباته ومصانعه وجامعاته، فنجحت في ذلك بعض البلدان كاليابان والإتحاد السوفيتي، بينما اعترضت باقي العالم عقبات تصاعدت من قاعه، يكدس عليها الغرب ما بوسعه من عراقيل بعد أن ساوره الخوف من شعوب قد لا ترحمه لما افتعل فيها، إذا هي تمكنت من مشاركته في القدرة على الخلق والإفناء، بينما يأبى في الوقت ذاته أن يستسلم لانكماشين فكري واقتصادي تمليهما عليه مخاوفه، لا بل يعجز في الإمتناع عن العطاء انصياعا لما تفرضه عليه القيم التي مكنته من المعرفة، فهو يستلب بيد ما يهب بالأخرى، ولأن القوى الواهبة هي في الواقع غير السالبة، ينشأ عن هذا التضارب القيمي للغرب موقف ملتبس يؤجل إنماء العالم الثالث دون أن يتمكن من منعه تماما [120].

ولكن يمكن اعتبار وضع يد العالم الثالث تدريجيا، وفي زمن ما على كنوز المعرفة والعلم كحتمية تاريخية لعوامل معينة، حتى لو استمر الغرب في احتجاز طاقات العالم الثالث أو مانع وعاند، وراوغ، فلا خشية على العالم أن يبقى مشطورا إلى أجل غير محدود بين جاهل وعالم، ومقتدر ومغلوب على أمره: إن المشكلة هنا هي مشكلة الوقت اللازم لتراكم المعلومات، فما قد يكون حسابها بالنسبة للعالم العربي ؟

وفي سبيل إجابة موضوعية منتظرة بعد قرنين من البحث والتجربة في الوطن العربي، يجب وضع مسألة التكنولوجيا المتوخاة في إطار الأهداف الأبعد والأشمل، وبتعبير أوضح، في إطار الإفتراضات التي تتضمنها، بوعي

أو بلا وعي، مذاهب السياسة الحديثة المتوافقة في النهاية مع هذا المفهوم الواسع التفسيري الديناميكي الذي نقترحه للحضارة، وهو إقامة بيئة إنسانية نوعية تقتضي أولا وضع يد الإنسان على مصيره والسيطرة على شطري وسطه: بيئة جغرافية يتمكن منها بواسطة التكنولوجيا، وبيئة اجتماعية تتطلب تنظيما عقلانيا يشبع الحاجات الإنسانية الأساسية من فكر وعاطفة وأخلاق، ثم يجب ملاحظة أمرين: أولهما أن الفشل في تنظيم إحدى هاتين البيئتين يودي بعد فترة إلى فقدان السلطة على الأخرى، وثانيهما أن بلوغ درجة معينة من هذه السيادة قد يكون:

- إما بالارتقاء إلى مستوى مناسب في التنظيم الإجتماعي يسمح بعد زمن وجيز بتنظيم البيئة الجغرافية بدورها، وإشباع الحاجات الإنسانية المختلفة بواسطة التكنولوجيا (كما حصل بالنسبة للإسلام سابقا)، وللاتحاد السوفيتي في عصرنا هذا، شرط أن تتوافر إمكانات لهذه السيطرة الجغرافية تتوافق والمستوى الحاضر للتكنولوجيا، لا كما حصل بالنسبة للبيئات الصحراوية التي لم تكن قادرة على الإستفادة من الإنجازات التكنولوجية الإسلامية، فعاد مستواها الإجتماعي تدريجيا إلى حاله، وإن امتازت على ما كانت عليه في الجاهلية، لكنها بقيت عبئا على العالم العربي الذي لا يزال يرزح تحت ثقله.

- وإما بتدرج متوازن للسيطرة على شطري البيئة في وقت واحد (كما كان التطور الأوربي) قد تساعد عليه ظروف استثنائية جغرافية (شبيهة بالتي سنحت لرواد أمريكا الشمالية)، أو تكنولوجية شبيهة بالتي سمحت لنشوء اليابان الحديث، كحافز للتقدم الإقتصادي-الإجتماعي، ولكن الإستفادة من هذه الإمكانات التكنولوجية والجغرافية مشروطة بحد أدنى من التنظيم الإجتماعي [121].

وعلى ضؤ هذا الحد الأدنى يمكن مراجعة التاريخ في سبيل تقدير الزمن اللازم لإعادتنا إلى مراتب معقولة في سلم الحضارة.

التجديد التربوي:

صحيح أن الإنسان قد يسعد بالجديد ويطلبه، لكن الأمر قد يختلف بالنسبة لطرائق التفكير والسلوك، فها هنا يجد الإنسان نفسه غير راغب

في تغيير ما ألفه. وإذا كان هذا الأمر يصدق على الإنسان الفرد فهو يصدق عشرات المرات إذا كان الأمر يتصل بالمجتمع وقضاياه، وقد بدا هذا جليا بالنسبة للقضايا التربوية التي كانت تتعرض لرياح التغيير بفعل العوامل الداخلية، وبدرجة أكبر بفعل مؤثرات الثقافة الغربية الوافدة.

ومن أجل هذا فإن البعض من دعاة التجديد في الفكر التربوي العربي كانوا يحرصون على ألا تنطلق الرغبة في الجديد لذاته، وإنما بالإستناد إلى مبررات ودواع تجعل منها مسألة (ضرورة) لامحيص عنها وقضية (وجود) يجب التأكيد عليها.

فإذا ما استعدنا إلى الذاكرة تلك المسلمة التي تقضي بأن التعليم (صناعة اجتماعية) تتم من خلالها إعادة صياغة الإنسان في صورة يتم فيها التوافق بين ما يرغب فيه الفرد ويقدر عليه، وبين ما يطلبه المجتمع ويتيحه، اتضح لنا بالتالي أن الدواعي والمبررات التي استند إليها تجديد التعليم عبرت عنها سلسلة التغيرات الكبرى والتحديات الرئيسة التي شكلت علامات أساسية على طريق التطور الإجتماعي. !

إن حقيقة التغيير السريع الدائم هو النتيجة الكبرى التي تمخض عنها عالمنا المعاصر، إذ إن التغيير أصبح يحدث بسرعة يستحيل معها إغفاله، بل إن النظرة بعيدة المدى تؤكد بشدة هذا الإتجاه، ولهذا كان على التربية أن تواجه المستقبل غير المعلوم مواجهة واعية، وأن تعمل بجد واجتهاد لتهيئة رجال الغد لكي ينهضوا بالمسؤوليات في مجتمعات لم تظهر بعد.

والتجديد التربوي يشتمل على مكونات ثلاثة وهي: الجدة، والتغيير، والإصلاح، وهذه العناصر متكاملة في طبيعتها، بمعنى أن أيا منها لا تستطيع بمفردها أن تحدث التجديد، ولا تكون لها قيمتها للتنمية التربوية بصفة عامة، فالجدة في حد ذاتها لا تبرر التجديد، لأن كل فكرة أو طريقة أو ممارسة جديدة لا تعتبر بالضرورة تجديدا، كذلك التغيير ليس هو الآخر في حد ذاته كافيا لتبرير التجديد نظرا لأنه ليس كل تغيير مرغوبا فيه، وقد تتغير الممارسات التربوية والطرق التعليمية، فيكون التغيير إلى الأسوأ، وينبغي أن تكون معايير الجدة والتغيير ونتائجها إصلاحا للنظم التعليمية يتراوح بين الإصلاح التدريجي والإصلاح الجذري.

أما دعوات التجديد، فقد حاولت أن تطرق المجالات الآتية:

- تغييرات تحدث في البناء والتنظيم التعليميين في المراحل المختلفة (زيادة معدلات النظري والعملي... في الإستيعاب، في توزيع الفرص التعليمية، المواءمة مع المجتمع المحيط بالنظام التعليمي.. الخ)
- إعادة تنظيم المحتوى التعليمي القائم، أو تقديم محتوى جديد.
- إدخال وسائل تعليمية جديدة.

إدخال طرق جديدة كالتفاعل بين التلاميذ والمدرسين واستخدام طريقة تدريس الفريق.

- إحداث تغييرات في نظم الإمتحانات.
- خفض تكلفة الوحدة، وإدخال طرق جديدة لتمويل التعليم.

وقد بلغ الإهتمام بالتجديد التربوي حدا جعل منه (أي التجديد) علما أصبحت له موضوعاته ومنهجه وأهدافه، وصار من أهم هذه الأهداف أن يعمل على تشجيع إدخال التجديدات التي لا تتسم بالجدة وحسب، بل تنطوي على التغيير وتؤدي إلى الإصلاح. وأصبح من الضروري لهذا العلم أن يكون في خدمة التخطيط التربوي، وأن يضع الأدوات والتقنيات الملائمة، وأن يصحح الأخطاء الشائعة حول التجديدات، ويستبعد (الفقاعات التجديدية)، ويضع نهجا ناقدا لنقل التجديدات وتقليدها، ويسعى إلى تحديد الشروط المثلى لإدخال التجديدات في النظم المركزية واللامركزية، ويحقق التناسق بين التغيير والإستمرارية، كذلك فإن من أهداف هذا العلم أن يسعى إلى خفض تكلفة التجديدات التربوية، وأن يتحقق من أن التجديد التربوي لا يغدو غاية في حد ذاته، وكل هذا معناه أن التجديد التربوي لا يكون أمرا مرغوبا فيه ما لم يدخل التحسين، بصورة أو بأخرى، على ما كان معمولا به قبل إدخال ذلك التجديد [122].

وقد تركز اهتمام اليونسكو على التجديد التربوي منذ عام 1970 عندما أصدر المؤتمر العام في دورته السادسة عشرة توجيها خاصا (21 و 7) أعتبر فيه «أنه نظرا لمتطلبات التنمية التي تتخذ أشكالا مختلفة فإن عمل اليونسكو ينبغي أن يسهم في التجديد التربوي الذي من شأنه أن يعين على تقدم الأفراد والمجتمعات....»،وأصبح هذا التجديد أحد (الأفكار الحاكمة) في برنامج قطاع التربية لعامي 1971- 1972 . وفي برنامج اليونسكو لعامي 1973- 1974 بدأ هذا الإهتمام يعبر عن نفسه-من باب المشروعات الرائدة-في

إنشاء مركز أسيوي للتجديد التربوي من أجل التنمية، وذلك «بنية تشجيع وتنشيط هذا التجديد عن طريق شبكة من المؤسسات الوطنية في المنطقة»[123].

ويعود اهتمام اليونسكو بالتجديد التربوي في البلدان العربية إلى مطلع عام 1973 عندما أنشأت المنظمة مكتبها الإقليمي للتربية في بيروت، وجعلت أحد مهامه الرئيسة «تقديم مشورات فنية إلى الدول العربية الأعضاء، حسب طلبها، ومساعدتها في الجهود التي تبذلها من أجل تجديد نظمها التعليمية».وفي سنة 1975 بدأت اليونسكو خطوة أخرى فقامت عن طريق مكتبها الإقليمي باستطلاع رأي الدول العربية حول إقامة برنامج لتجديد التربية من أجل التنمية في المنطقة أسوة بما هو قائم في آسيا، وحصلت على رد إيجابي بالموافقة من أغلبية هذه الدول، كما اطلعت مكتب «البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة» على المشروع فأبدى استعداده للإسهام فيه.

بعد ذلك أعدت سكرتارية اليونسكو وثيقة عن البرنامج تضمنت تصورا أوليا له من حيث جهازه ومحتواه وأنماط نشاطه، وذلك بقدر ما سمحت به رؤية الواقع، لعرضها على اجتماع كبار المسؤولين عن التعليم في الدول العربية الذي انعقد-بناء على طلب اليونسكو-في القاهرة في المدة من 18-24 أكتوبر ثم أعدت سكرتارية اليونسكو وثيقة أخرى عن البرنامج، مستفيدة من نتائج اجتماع القاهرة، وبعد مشاورات مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي عنيت بإنشاء شبكة للبحوث التربوية في المنطقة. وكان قصد الوثيقة هذه المرة أن تكون ورقة عمل في الموضوع للعرض على المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الإقتصادي في الدول العربية (أبوظبي7- 14 نوفمبر / تشرين الثاني 1977) [124].

ومن أجل متابعة توصية المؤتمر الخاصة بالقضية، وإسهاما في دفع برنامج التجديد التربوي في البلاد العربية على طريق التنفيذ، نظمت اليونسكو (سنة 1978) سلسلة من الزيارات الميدانية لأكثرية الدول العربية من أجل استقراء الواقع، والتعرف من خلال الحوار مع المسؤولين عن التعليم فيه على الإمكانات والنشاطات والمشكلات والآمال المتعلقة بالتجديد التربوي، وذلك للتوصل إلى رؤية أو تصور للبرنامج من حيث شكله ومحتواه واستراتيجية تنميته وكيفية البدء فيه. وقد تم عرض هذا التصور-من باب

اختبار سلامته وملاءمته للمنطقة العربية-على مجموعة من الخبراء العرب وممثلين عن بعض المنظمات والصناديق الدولية والعربية المعنية (الحممات، تونس-أكتوبر / تشرين الأول 1978).

كذلك عقد الإجتماع الأول للمجموعات الفنية لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية الذي دعا إليه مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في القاهرة في المدة من 18- 22 مارس / آذار 1979، والذي حضره اثنان وعشرون خبيرا عربيا ودوليا، وذلك (ا) للنظر في مجالات التجديد التربوي الذي سبق الإتفاق عليها في اجتماع تونس، وتحليلها، وتحديد محاور الإهتمام أو الأولويات داخلها، و (ب) الخروج في ضوء هذا النظر والتحليل بمشروع خطة عمل للبرنامج خلال السنوات 1979- 1982. وقد استطاعت المجموعات الفنية من خلال الدراسة والمناقشة والحوار بين أعضائها طوال أيام الإجتماع أن تضع بالفعل مشروع خطة مفصلة للبرنامج-من حيث محتواه-ضمنته تقريرها الختامي. وأصبح هذا التقرير إحدى وثائق الإجتماع الإستشاري الإقليمي الأول الذي عقد في الدوحة/ قطر 21- 26 أبريل نيسان 1979، وأسفرت مناقشته من جديد على مستوى الإجتماع الإستشاري الأول عن إدخال بعض التعديلات والتنقيحات والإضافات عليه ليصير-وفق اقتراح الإجتماع-مرجعا وإطارا عاما لخطة عمل المؤسسات المرتبطة بالبرنامج خلال السنوات القادمة [125].

5 الإقليمية

نقصد بها ذلك الإتجاه الذي انطلق أصحابه من الكتاب والمفكرين يؤكدون على «خصوصية» الشعب الذي ينتمون إليه في نطاق حيز جغرافي معين مثل دعاة (الفرعونية)، و(الفينيقية)، وما شابه ذلك من دعوات قد تستند إلى خواص تاريخية معينة أو عرفية أو جغرافية... إلخ.

والإتجاهات الإقليمية التي سنستعرضها تختلف قوة وضعفا باختلاف العهود التاريخية، وتختلف من حيث التأثير باختلاف الوزن الذي تمثله. وربما يكون بعض منها قد حمله أناس من أهل البلد، لكن ربما يكون بعض آخر قد حمل عليه البلد نفسه بفعل قوة خارجية، وكان المبشرون بهذه الدعوة متأثرين تأثرا واضحا بالتفكير الأوروبي كما يبدو من خطبهم وكتاباتهم. وقد نشأت هذه الفكرة الجديدة نتيجة للتوسع الإستعماري الذي تلا اكتشاف مساحات واسعة جديدة لم تمسها يد في أمريكا وأواسط أفريقيا وأصبحت ميدانا للتنافس الإستعماري بين الدول الأوروبية، وكانت حرب أمريكا في سبيل استقلالها والثورة الفرنسية من بعدها في مختتم القرن الثامن عشر هي نقطة البداية لهذه الحركة التي اتخذت شكلا عنيفا،

وأصبحت العقيدة التي تدين بها الشعوب الأوروبية الصغيرة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فقد رفضت هذه الدول أن تربط نفسها بعجلة وزارات الخارجية في الدول الكبرى التي تنطوي تحتها لتسوقها إلى الحروب حين تشاء، وتحملها تبعتها من دماء ومن أموال.[1].

نشأت مجموعات من الكتل البشرية تقوم كل كتلة منها على أساس الإعتقاد بأنها شعب واحد، وكان ذلك نتيجة للتقسيم الصناعي الذي قسمت فيه الجماعات البشرية في دول أوروبا الصغرى حسبما رأت الإمبراطوريات الكبرى أنه محقق لمصالحها. وتعصبت كل مجموعة من هذه المجموعات لفكرة الوطن والقومية، واندفعت في حماس عاطفي بالغ لتحقيقه والدفاع عن كيانه، واستنقاذه من الدائرة الكبيرة التي كانت تنطوي تحتها مطالبة بحقها في الإستقلال الكامل بتدبر شؤون نفسها داخل حدود ذلك الوطن وكان الكتاب والشعراء والصحف والدعاة يغذون فكرة القومية الجديدة التي تستند إلى ما غرسته الثورة الفرنسية في النفوس من تعاليم الديمقراطية، وما نشرته من الدعوة إلى الحرية التي أيقظت الشعور القومي وروح التمرد في الشعوب التي أصبح التغني بمجد الوطن والتضحية في سبيله هو الأغنية الرومانسية المحببة التي ترددها الجماعات، ويترنمون بها ترنمهم بالتراتيل الدينية، وارتفعت قيمة التضحية بالجهد والمال وبالروح في سبيل مجد هذا الوطن الذي اتجهت إليه عواطف الناس، وكأنما هو معبود جديد هداهم إليه نبي جديد[2].

ويستخدم مصطلح الطابع القومي للشخصية بوجه عام لوصف السمات الدائمة للشخصية وأساليب الحياة المتفردة التي توجد سائدة لدى سكان بعض المجتمعات. وهذا السلوك ينظر إليه أحيانا على مستوى مجرد، بمعنى اعتباره سلوكا ثقافيا وبغير رده بالضرورة إلى نماذج مختلفة من الشخصية. كما يمكن أن ينظر إليه باعتباره ينهض على أساس ميكانيزمات (آليات) نفسية محددة تميز شعبا معينا بالذات[3].

ويرى (كارسلون) أن تحليلات الطابع القومي للشخصية استخدمت غالبا لأغراض سياسية قومية لتمجيد شعب من الشعوب. وفي مثل هذه الحالة يكرس الباحث جهده لتصوير فضائل هذا الشعب بالمقارنة مع باقي الشعوب. وقد استخدمت أيضا هذه الدراسات كوسيلة لاستنهاض همم الأمم حتى

تقدم على اتخاذ قرارات سياسية عنيفة وتوكيد ذاتها. وبالرغم من أن الباحث في هذه الحالة قد يضع يده على بعض سلبيات شعبه، إلا أنه غالبا ما يخفف من وزنها، وفي نفس الوقت يقلل من الصفات الإيجابية للشعوب الأخرى. والموضوعية هنا عقوبتها اتهام الباحث أو الكاتب بالإفتقار إلى الوطنية والإنحياز إلى تمجيد الشعوب الأخرى[4].

ولعل أهم الدعوات والإتجاهات الإقليمية في عالمنا العربي الحديث هي:

الدعوة إلى (المصرية)

شهادة وجود:

هي كتابات خمس من كتابات مفكري مصر تؤكد كلها على وجود الطابع الخاص المميز لمصر في صيغ مختلفة ولدوافع قد تتعدد، وفي ضوء ظروف متفاوتة.

أقدم هذه الشهادات، ذلك الجزء الذي أورده عباس محمود العقاد في كتابه الضخم عن سعد زغلول حيث عنون هذا الجزء بـ (الطبيعة المصرية). ومن الواضح لمن يقرأ هذا الجزء أنه يتسق مع نهج العقاد في تبنيه لمنهج التحليل النفسي لا بالمعنى الفرويدي، وإنما بمعنى الإستناد إلى عدد من السمات النفسية، و(الطبيعة النفسية الخاصة) سواء بالنسبة للفرد أو للمجتمع. ومن هنا فإذا كانت (طبيعة المصري) فيما يشهد العقاد هي موضع دراسات كثيرة: جنسية، ونفسية، واجتماعية، وسياسية، إلا أنه يسجل أسفه لأن كثيرا منها يقوم على الإشاعة والغرض، وقليلا منها على التحقيق والإنصاف.

«وليس ذلك لغموض أو تعقيد فيها، فإن هذه الطبيعة واضحة سهلة ليس في الأمم العريقة كافة-فيما نعتقد-أمة أوضح منها وأسلس، ولكنها قد احتجبت طويلا لما أحاط بها من أقاويل الأمم المنافسة لها أو الموتورة، وقد طال عهد مصر بمراس المنافسين والجيران الموتورين، وطال إعراضها عما يصفونها به ويفترونه عليها حتى وقر في الأذهان، وأصبح التعرض له بالتفنيد والتصحيح كالتعرض للحقائق المقررة والوقائع المكررة تبدو عليه

شبهة الغرض والمحاباة من حيث لا تبدو على تلك الأقاويل المفتراه»[5].

أما الدكتور حسين فوزي فيشير في مقدمة كتابه الشهير (سندباد مصري) إلى أنه منذ زمن طويل كان يطمع في وضع كتاب على هامش تاريخ مصر يصور فيه الحياة المصرية منذ نشأتها، صورة صادقة لما اختلجت به نفسه منذ تيقظ فيه الشعور والإدراك، سواء أمام النيل وفوق واديه الخصيب، أو في عرض البحر مقبلا من البحر الأحمر، بعد رحلة طويلة بالمحيط الهندي، عابرا قناة السويس إلى بحرنا الأبيض، أو جوابا على سطح بحيرات الدلتا الواسعة، أو متنقلا بين بحيرة قارون ومحافظة الفيوم، أو مخترقا الصحراء إلى الواحات النائية، أو مختليا بآثار أجداده في المتاحف في مصر وفي الخارج، أو مرتادا أطلال بلاده القائمة بين الشلال والدلتا، أطلال العصر القديم، والحقبة اليونانية الرومانية وآثار العهد القبطي، والعصور الإسلامية. وقد أحس في هذه التجارب «بالوحدة الكامنة خلف كل تلك الحضارات المتعاقبة. في السراء والبأساء، والوحدة القومية المتماسكة التي جعلتني أشعر بأنني ابن أعرق الشعوب طرا. تلمست تلك الوحدة فعرفتها في حقيقتها الإنسانية، عرفتها في المصري فردا وشعبا، مهما تعدد حكامه، وتداولته الإحن والأرزاء»[6].

وبأسلوب الشاعر والأديب وبقلب العاشق يتيه الدكتور حسين مؤنس إعجابا وفخرا بمصر، حتى لتدفعه هذه المشاعر إلى أن يكتب»[7].

«في البدء كانت مصر.. قبل الزمان ولدت، وقبل التاريخ وجدت، هنا بدأ كل شيء: الزراعة، والمعمار، والكتابة، والورق، والهندسة، والقانون، والنظام، والحكومة».

قرون تجري في أثر قرون، عوالم تولد ثم تموت، ومصر هنا في مكانها تبني وتنشئ وتعمر، وتكتب، وترسم، وتنشد، وتصلي، وتتألق، وتتوهج، وتخبو، ثم تتألق وتتوهج.

هنا عاش رسل وأنبياء وحواريون. لم يذكر الله سبحانه في كتابه العزيز بلدا باسمه إلا مصر.

وبنفس الروح وعلى نفس النهج إلى حد ما تكتب الدكتورة نعمات أحمد فؤاد كتابها (شخصية مصر فنجدها توجه إهداء الكتاب إلى:

«مصر... التي يدمي جرحها قلبي. ويضيء تاريخها دربي. ويشرف

باسمها إسمي. مصرية من مصر وبمصر وإلى مصر».

وهي تنهي سطورها التي تصدر بها الكتاب بتوقيع اسمها مسبوقا بهذه الكلمات:

«وحسب هذا الكتاب أن يكون دعوة ودعاء.. لأكرم وطن.. لمصر الخالدة»[8].

وإذا كان الدكتور جمال حمدان قد استطاع بموسوعته الضخمة عن (شخصية مصر بمجلداتها الأربعة أن يترك بصمات واضحة على تاريخ الفكر العربي على وجه العموم، والفكر المصري على وجه الخصوص جعلته يبز غيره ويحتل-بغير اختلاف فيما نظن-مكانة إلى جوار ابن خلدون، إلا أنه قد انطلق من موقع مختلف عمن كتب في هذا الموضوع، ينبئنا بذلك هذا النقد العنيف الذي وجهه في مقدمة كتابه للنمط السائد في الكتابة عن شخصية مصر «فنحن معجبون بأنفسنا أكثر مما ينبغي وإلى درجة تتجاوز الكبرياء الصحي إلى الكبر المرضي. ونحن نتلذذ بممارسة عبادة الذات في نرجسية تتجاوز العزة الوطنية المتزنة (السمحاء إلى النعرة الشوفينية الساذجة البلهاء أو الهوجاء»[9].

ولهذا يصف مفكرنا كتابه الضخم بأنه ليس كتابا لمن يحبون أو يرجون خداع النفس أو الغير «ليس هذا كتابا في النرجسية أو عبادة الذات الوطنية، ولا هو محاولة شوفينية للتمجيد، ليس قطعة من «الغزل العلمي» ولا هو موسوعة في «فضائل مصر»، ليس دفاعا بالحق والباطل عن مصر، ولا هو هجوم عليها أيضا، وإنما هو تشريح علمي موضوعي يقرن المحاسن بالأضداد على حد سواء، ويشخص نقاط الضعف والقوة سواء بسواء وبغير هذا لا يكون النقد الذاتي، بل ولا يكون العلم. فليس في العلم (شعب مختار)، ولا (أرض موعودة)[10].

رابطة (الوطنية) المصرية:

حتى الربع الأول من القرن التاسع عشر على وجه التقريب لم يعرف الشرق العربي رابطة يتحدث عنها الناس، وجامعة بين أهله سوى رابطة (الملة) التي كانت تعني يومئذ رابطة الدين.. ولم تكن الرابطة (الوطنية) أو (القومية)-الجنسية-قد برزت بعد، بل إن اللغة المتداولة يومئذ لم تكن تستخدم هذه

المصطلحات، وكان التنظيمان الحرفي والطائفي اللذان سادا طوال العصر الإقطاعي الشكل المعبر بدقة عن التفكك بين أبناء البلد الواحد والمدينة الواحدة، فضلا عن الإقليم، كما كان نظام «الالتزام» في الأرض الزراعية وهو الذي ساد قرونا عدة حتى ألغاه محمد علي بعد سنوات من حكمه. كان هذا النظام يكرس التفكك، ويحول دون قيام رابطة (وطنية) حقيقية بين أبناء البلاد[11].

ويعتبر رفاعة الطهطاوي أول مفكر مصري في العصر الحديث نعثر لديه على البدايات الجنينية لفكرة الوطنية المصرية. ذلك أننا إذا اعتبرنا الوطنية هي حب الوطن والشعور بارتباط عاطفي نحوه فإن رفاعة يكتب وهو في باريس بيتا من الشعر يقول فيه:

لئن طلقت باريس ثلاثا

فما هذا لغير وصال مصر

وهو يتحدث عن مصر باعتبارها أفضل البلاد «أما في بلاد أفريقية فإنها تشتمل على أعظم البلاد... فكيف لا ومصر التي هي من أعظم البلاد وأعمرها، وهي أيضا عش الأولياء والصلحاء والعلماء»[12].

ورغم أن رفاعة لم يحاول أن يقدم لنا تعريفا لمفهوم الوطن في تخليص الإبريز، إلا أننا نجده بعد ذلك بأكثر من أربعين عاما (1874) يتصدى لهذه العملية في صحيفة (روضة المدارس المصرية).. ويحاول أن يقدم تعريفا للوطن وللوطنية.. فهو يرى أن الوطن هو عش الإنسان الذي فيه درج ومنه خرج، وجمع أسرته ومقطع سرته، وهو البلد الذي نشأته وتربته، وغذاؤه هواؤه، ورباه فسيحة، وحلت عنه التمائم.

ومقومات الوطن عند الطهطاوي هي أن يكون أبناء الوطن دائما متحدين في اللسان. وفي الدخول تحت (استرعاء ملك واحد، والإنقياد إلى شريعة واحدة وسياسة واحدة)[13].

وليست الوطنية عند علي مبارك تعصبا ضيق الأفق لإقليم من الأقاليم، أو وطن من الأوطان حتى ولو كان هذا الوطن هو مصر، التي أخلص لها الحب، وإنما الوطنية عنده موقف يصدر صاحبه عن عشق للحضارة فيندفع عاشقا لموطنها ومهدها، حتى ليعشق كل مواطن الحضارة للدور الذي مثلته في تهذيب النوع البشري وترقيته وتحضره. ومن هنا كانت الوطنية عنده، كما تمثلت في حبه لمصر، موقفا حضاريا، ونزعة متحضرة لا تعصبا ضيق

الأفق لإقليم من الأقاليم[14].

هذا الموقف الحضاري يعبر عنه ويجسده: العطاء.. عطاء المواطن لوطنه مهما اختلفت وتعددت صور هذا العطاء، لأنها قد نبعت من العطاء، عطاء الوطن غير المحدود للذين أقلتهم أرضه وأظلتهم سماؤه وهم المواطنون، يقول علي مبارك، مؤكدا على أن التعليم، ورفعة شأنه والسعي في طلبه، هو أجلّ دين في عنق المواطن نحو وطنه:

ج...ومن أعظم ما نرى أنفسنا مدينين له، مطالبين من جهته، مغمورين بحقوقه المقدسة، هذا الوطن الجليل الذي نشأنا به، وعشنا فوق أرضه وتحت سمائه، ونعشنا بهوانه، وروينا بمائه، واغتذينا بنباته وحيوانه، وانتفعنا بسائر أجزائه، وهو في كل آن يمدنا ويفيدنا ويعطينا ويزيدنا، كما كان صنيعه مع آبائنا وأجدادنا السابقين، وكذلك يكون شأنه مع أبنائنا وأحفادنا اللاحقين، فلزمنا أن نقدره حق قدره، ونأتي على آخر جهدنا واستطاعتنا في منفعته وخيره، ولا شيء أنفع له وأجلب للخير والبركة من تعليم أبنائه، وبث المعارف والفنون النافعة فيهم حتى يعرفوا حقوقه، ويكونوا يدا واحدة في نفعه وخدمته وإيصاله إلى غاية ما يمكن أن يصل إليه من الغبطة والسعادة، والرفعة وعلو المكانة، وبذلك تزداد خيراته وبركاته عليهم، وعلى نسلهم وعقبهم وخلفهم من بعدهم[15].

ثم انشغل الناس بما كان من فشل الثورة العرابية واحتلال مصر، ففترت دعوة (الوطنية) زمنا وركدت ريحها، وقد دهى الناس ذلك الخطب الجديد، فامتلأت قلوبهم رهبة من السياسة، وهيبة من الإشتغال بها، ومن مثل مصير عرابي وصحبه، وقد أصبح الأمر كله بيد الإنجليز.

ولم يزل الناس في دهشتهم حتى أفاقوا على صوت المنادين الذين ينبهونهم من غفلتهم في أوائل القرن العشرين. وكان قادة الحركة الجديدة طائفة من الشباب المثقف، اختلفوا في مناهجهم وأساليبهم، فمنهم من اتخذ الدين والتعلق بالرابطة الإسلامية سبيلا إلى ذلك، ومنهم من نهج نهجا جديدا جريئا فنادى بالرابطة المصرية محاربا فكرة الرابطة الدينية والرابطة العثمانية، وكان الفريق الأول-ممثلا في الحزب الوطني، وعلى رأسه زعيمه الشاب مصطفى كامل-يتحدث عن الوطن والوطنية حديثا عاطفيا، ويتغنى به كما يتغنى العاشق بمعشوقه محاولا أن يغزو قلوب

المصريين بهذا الحب الجديد[16]

وكان الفريق الآخر-ممثلا في حزب الأمة، أو في شبابه المثقف بتعبير أدق-يتحدث عن الوطن حديث العقل والمصلحة، فهو لا يستهدف إثارة الناس، ولكنه يحاول إقناعهم، وهو لا يتغنى بالوطن المحبوب، ولكنه يتحدث عن النفع المادي والمصلحة المشتركة التي تجمع بين ساكنيه. وكلا الفريقين كان متأثرا تأثرا واضحا بالتفكير الأوروبي.

وتدوي كلمات مصطفى كامل:

«بلادي.. بلادي.. لك حبي وفؤادي.. لك حياتي ووجودي.. لك دمي ونفسي.. لك عقلي ولساني.. لك لبي وحناني.. فأنت. أنت الحياة، ولا حياة إلا بك يا مصر!»

ويزيد على ذلك فيقول:

«إني لو لم أولد مصريا ... لوددت أن أكون مصريا»..

وهكذا تنطلق العبارات مفعمة بالحب والعشق للوطن فيجتذب إليه الألوف من الشباب خاصة. وإذا كان البعض قد عاب على مصطفى كامل هذا الأسلوب العاطفي الرومانسي المبالغ فيه، إلا أنه كان ضروريا في المرحلة التي ظهر فيها.. ليوقظ في الناس الحمية ضد احتلال بغيض مسلح بأعتى أسلحة العصر، مدجج بالجبروت والقهر، ولكي يبعث الأمل في القلوب بعد أن خيم عليها يأس رهيب.

وسرت دعوة (الوطنية المصرية) التي أشعلها مصطفى كامل في مجالات الفكر المختلفة، وعلى سبيل المثال، أصدر علي الغاياتي ديوان شعر سماه (وطنيتي)، واشترك في تقديمه إلى القراء محمد فريد وعبد العزيز جاويش، وقد صودر الكتاب عند ظهوره في يوليه سنة 1910، وأحيل مؤلفه وكاتبا مقدمته إلى محكمة الجنايات متهمين بتجنيد الجرائم والتحريض على ارتكابها وإهانة هيئات الحكومة. وقد قدم الغاياتي لديوانه بمقدمة طويلة عن واجب الشعراء في بث الروح الوطنية والغيرة القومية، ومحاربة الظلم والإستبداد، وعن حاجة مصر إلى نشيد وطني[17].

مصر للمصريين:

وإذا كنا قد بينا البدايات الأولى لظهور فكرة (الوطنية)-أي الرابطة

القائمة على أساس سياسي مدني جغرافي-، إلا أننا نجد فكرة أخرى ذات صلة وثيقة بها لكنها تتقدم عليها خطوة أو خطوات، تلك هي فكرة أن تكون (مصر للمصريين) فقد يظهر الوعي بـ (الوطنية)، لكن يظل الأمر ملتبسا بانضواء (الوطن) تحت لواء آخر سياسي أو ديني، أما ها هنا فنجد الوعي بالإستقلال وبـ (الهوية الخاصة). ولا يلزم عن ذلك ألا تجيء الفكرة الثانية إلا بعد ظهور الأولى، إذ يظل الإحتمال بتقارب النشأة بل والإختلاط أحيانا.

ولا نستطيع إزاء فكرة (مصر للمصريين) إلا أن نبرز (التربة) الحقيقية لظهورها، وهي بداية الإهتمام بالإعتماد على أهل البلاد في تسيير دفة العمل في قطاعات متعددة بعضها كانوا معزولين عنه فترات طويلة من الزمان، وكان ذلك في عهد محمد علي، وكذلك كان ضمن هذه (التربة) بداية نشأة طبقة الأعيان أو البورجوازية المصرية[18].

ومن هنا نجد بدايات ظهور عنصري (المصلحة) و(الإستقلال) في فكرة (الوطنية)، ومن هنا نجد سليم النقاش يذهب إلى أن الوطنية لا توجد إلا في الوطن المستقل الذي لا تتحكم فيه دولة أخرى. ولا يتجاهل سليم أثر المصلحة المشتركة والتاريخ المشترك والثقافة المتمثلة في وحدة العادات والتقاليد في تكوين الشعور الوطني، فهو يرى أن الوطني هو الذي (يحرص على مصلحة بلاده)، وهو من (ولد وتربى بين أهليها، وشب على عوائدها، وشاب على مألوفاتها، فصار جزءا من كل.. يألم لما يألمون منه ويرضى بما يرضونه)، وهو يعتقد أن (الرابطة الوطنية تتغلب على ما عداها من الروابط وخاصة الرابطة الطبقية، فالعظيم والحقير والصغير والكبير والرئيس والمرؤوس، كل منهم وطني يسعى في خدمة بلاده صلحت بذلك بلاد غيره أو فسدت، فليس من همه إلا ما يحفظ لوطنه ناموسه ويخلد ذكر دولته ويؤيد سطوة حكومته[19].

ولعلنا لا نبعد كثيرا عن الحقيقة إذا قلنا إن (الجمعية الوطنية) التي أعلنت عن نفسها في أوائل أبريل 1879، والتي وضعت ما عرف باللائحة الوطنية، كانت بمثابة الإعلان الرسمي عن تكوين تلك الجبهة الوطنية التي ضمت عناصر البورجوازية الريفية والحضرية (الأعيان والتجار)، والأرستقراطية التركية (الذوات)، ورجال الدين (العالم والبطريرك والحاخام)، وضباط الجيش، أو بعبارة أخرى كانت تضم القوى الإجتماعية

التي أصابها الضرر من وراء السياسة التي تبلورت من خلال التدخل الأجنبي، فراحت تتجمع بصورة مرحلية لتحمي مصالحها مستفيدة من حاجة الخديوي إلى مساندتها لتحصل لنفسها، أو ليحصل القطاع الوطني منها (الأعيان والتجار) لنفسه، على حقه في أن يكون له صوت مسموع في تقرير أمور البلاد الذي يضمه دستور يقيد السلطة الأرستقراطية، مما يلخصه شعار (مصر للمصريين)[20].

ويبرز أحمد لطفي السيد كأبرز (فيلسوف) للإتجاه الجديد، وخاصة ذلك الجناح الفكري للبورجوازية المصرية. ومن هنا فهو يؤكد على أن حل المسألة المصرية أو استقلال مصر، إذا كان أمرا أوروبيا محضا كما قال لورد كرومر «فلا شك عندي في أن جميع الأعمال التحضيرية التي تؤدي حتما إلى الإستقلال هي بيد المصريين ومن أعمالهم الذاتية التي لا دخل لأوروبا فيها.. المصريون هم الذين يقومون بتعليم أنفسهم وترقية أحوالهم الإجتماعية والإقتصادية والسياسية، ثم لا يكون من عمل أوروبا بعد إلا الإعتراف لهم بالإستقلال»[21].

وعندما تثور بعض الهمسات التي تخفت حينا وتعلو حينا آخر من الأخوة الشوام الذين هاجروا إلى مصر، يدعوهم مفكرنا إلى الإندماج في (الجماعة المصرية)، ويرتبطوا بـ (الجامعة المصرية) بدلا من أن يظلوا كـ (أجانب): «ليس الوطن مقولا على أرض محدودة مجردة في الذهن عن كتلة من السكان متجانسة متشابهة أفرادها في كثير من الشخصيات، ولكن الوطن مقول على الأرض المحدودة مقترنة في الذهن وفي الخارج بكتلة السكان القائمين عليها على سبيل القرار، المشتركين في المنافع المتضامنين في السراء، والضراء الشاعرين بهذا التضامن».

إن الذين جاءوا إلى مصر واستوطنوها غير سكانها الأصليين، قد برهنوا على اختيارهم لها وطنا، كما برهنوا على كفاءتهم للحياة العملية وذكائهم وقدرتهم على نفع هذه البلاد. وبعيد عن الحكمة ألا نعمل نحن الأكثرية كل ما في استطاعتنا للانتفاع بكفاءة هؤلاء الذين يعتبرون أنفسهم أجانب، وضمهم إلينا ضما حقيقيا صريحا[22].

ويسير طه حسين على درب أستاذه فيذهب إلى أن «الوطنية هي الجامعة الوحيدة المشتقة من الطبقة الواقعة تحت الحس، وأن غيرها من الجامعات

ليس له ما لها من ظهور الأصل وثبوته، ومن وضوحه وصراحته» ويقول أيضا في هذه الفترة المبكرة من حياته: «إذا كانت مصر قطعة من الأرض، فلا شك في أني خلقت منها أو اغتذيت بهوائها ومائها، وثرائها، واستعنت بحرارتها وضيائها على النشوء والنمو، وعلى الحياة الصالحة والبقاء الحميد. فمن هذه الأرض وجوها يتألف جسمي، وتتكون أخلاق نفسي»[23].

الصبغة الفرعونية:

وكان الإهتمام ببعث المجد المصري القديم أحد الطاقات الهامة لإذكاء روح الوطنية المصرية، وخاصة أن التنقيب في آثار مصر والوصول إلى مدلولات الكتابة الهيروغليفية قد كشف عن صفحة باهرة من تاريخنا الطويل، ومن المراكز الفكرية التي عملت على الإهتمام بالحضارة المصرية الفرعونية (مدرسة اللسان المصري القديم) التي أنشئت بهدف تعليم اللغة الهيروغليفية وآدابها. وامتدادا لنشاط هذه المدرسة وتعميما لفائدة هذا النشاط فتحت مجلة (روضة المدارس المصرية) صفحاتها لطلبة هذه المدرسة ومدرسيها لنشر مباحثهم، فنشرت في أحد ملاحقها دروسا في قواعد اللغة الهيروغليفية، كما نشرت العديد من المقالات للمستر هنري بروكش ناظر المدرسة، ولعدد من تلامذتها تضمنت ترجمة لبعض النصوص الفرعونية في الآداب والوصايا[24].

ويشيد علي مبارك بفضل الحضارة المصرية القديمة على الحضارة الإنسانية، وفي معرض إشادته بالمصريين القدماء لا ينسى أن يؤكد في فخر على أن كثيرا من المعارف المقتناة في تلك الأزمنة «لم يكن الوصول إليها إلى الآن، والحجة على ذلك بينة، فإن كثيرا منها مطوي تحت طيات الأرض بيننا وبينه حجاب، و طالما حاول الإطلاع عليه بالجهد والجهيد ذوو الألباب والبحث في استخراجه.. وفي كل وقت تظهر منه إلى حيز الوجود لأرباب المعارف طرائق وحقائق، وهذا منذ أن تيسر الوقوف على معرفة قراءة القلم المعروف عند أهله بالقلم المقدس القديم (الهيروغليفية). فهو أعدل شاهد لقدماء المصريين بعلو درجة التمدن القديم، وأنهم كانوا في تلك الأحقاب أحكم من سواهم من الملل، وأعظم اتساعا في مجال التمدن عمن عداهم من الدول»[25].

وصاحب هذه الدعوة شعر الشعراء، وبدت طلائع هذا الإتجاه في شعر محمود سامي البارودي الذي ذهب يقول:[26]

سل الجيزة الفيحاء عن هرمي مصر
لعلك تدري غيب ما لم تكن تدري
بناءان ردا صولة الدهر عنهما
ومن عجب أن يغلبا صولة الدهر

ثم جاء شوقي من بعده فتوسع في هذا الإتجاه الجديد حتى أصبح شاعره الفذ، فحق له أن يقول في القصيدة التي وجهها إلى روزفلت عقب زيارته لمصر سنة 1910 :

وأنا المحتفي بتاريخ مصر
من يصن مجد قومه صان عرضا

ثم يوجه الخطاب لروزفلت قائلا :[27]

إخلع النعل واخفض الطرف واخشع
لا تحاول من آية الدهر غضا
قف بتلك القصور في اليم غرقى
ممسكا بعضها من الذعر بعضا
مشرفات على الزوال وكانت
مشرفات على الكواكب نهضا

أما توفيق الحكيم فهو يخرج أخطر أعماله التي أسماها (عودة الروح) تجده يؤكد في سطورها على أن (الفرعونية) لم تكن عهدا تاريخيا جاء ومضى، ولكنه تغلغل في كيان المصري وأصبح يعايشه حتى القرن العشرين. يقول على لسان أحد الأبطال-وهو فرنسي-موجها الحديث إلى بطل آخر-مفتس ري إنجليزي:[28]

«لا تظن يا مستر بلاك أن هذه الآلاف من السنين التي هي ماضي مصر قد انطوت كالحلم ولم تترك أثرا في هؤلاء الأحفاد.. أين إذن قانون الوراثة الذي يصدق حتى على الجماد ؟.. ولئن كانت الأرض والجبال إن هي إلا وراثة عن طبقة، فلماذا لا يكون ذلك في الشعوب القديمة التي لم تتحرك من أرضها، ولم يتغير شيء من جوها أو طبيعتها !».

وعند الدكتور هيكل نجد الشخصية المصرية تتمثل في استقراء جوستاف

لوبون الذي يذهب إلى أن (مصر الفرعونية حية في مصر العربية، باقية في مصر الحاضرة «.. وذلك أن هيكل يؤكد على تلك الصلات النفسية التي تربط الشعوب بماضيها كما تربطها بتقاليدها ومأثوراتها القديمة، ومن ينكر تلك الصلات التي تربط مصر القديمة بمصر الحديثة-كما يذهب هيكل-لا يعدو ظاهر الحقيقة» فإن الحقيقة العميقة التي تشعر بها أنت ويثبتها العلم هي أن بينك وبين أجدادك اتصالا وثيقا لا سبيل لإنكاره، وإن جهله الناس وإن جهلته أنت، فهذا الدم الذي كان يجري في عروقهم يجري في عروقك، وهذه الإنفعالات النفسية التي كانت تدفعهم في حياتهم هي التي تدفعك في حياتك وأنت محكوم عليك طائعا أوكارها أن تخضع بحكم قانون الوراثة لما أورثوك إياه.

وتأسيسا على هذا دعا سلامة موسى إلى ضرورة الإهتمام بدراسة التاريخ الفرعوني وتدريسه للطلاب.. «فنحن من جهة السلالة مصريون، واللغة بيننا وبين عصر الفراعنة لم تنقطع فهي لا تزال حية في الكنائس والسياسة والإجتماع والفنون جميعا نعود في الأصول إلى مصر القديمة فالذين يعتقدون أن درس الفراعنة لا يفيدنا كثيرا لأن الصلة قد انقطعت بيننا وبينهم مخطئون، ولهذا أيضا لا بد من أن نفتح أعين الطلبة بقدر ما يمكن لعظمة مصر الفرعونية وفضلها على العالم في مختلف نواحي المدنية»[29]

وإذا كان للكشوف الأثرية والإتصال بالغرب أثرهما عل تأكيد هذه النزعة، فإننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن عاملين آخرين أولهما: تشجيع الإستعمار نفسه، ذلك أن هذه النغمة الفرعونية كانت تعني بالنسبة له التقليل من شأن)الروح الدينية(التي كان يعدها خطرا جسيما عليه لأنها تؤلف بين ملايين من البشر كان معظمهم يقع تحت دائرة نفوذه واستغلاله، وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يصرف أنظار المصريين عن (العروبة) التي تشكل هي أيضا مصدر خطر محتمل ضد الوجود الإستعماري.

أما ثانيهما: فقد كان يعود إلى حماس الأقباط وجهودهم، كما سنبينه فيما يلي:

الدفع القبطي:

ويذكر جورج يونج في كتابه (مصر(عند حديثه عن الأقباط والمسلمين

أنه لا يوجد في مصر تفرقة طائفية ضد الأقباط، تفرقة من تلك التي تعاني منها الأقليات الضعيفة في أوروبا، وأن الكتاتيب مفتوحة للأقباط الذين يمكنهم أن يتلقوا فيها تعاليم دينهم، وأنه في الأقاليم التي تزيد فيها نسبة السكان من الأقباط تعين الحكومة المدارس القبطية إعانات لها أثرها. وقال إنه عندما لا يتمكن الأقباط من الوصول إلى المجالس النيابية المحلية كمجالس المديريات يعين فيها عدد منهم، وأنه منذ قرون لم يحدث اضطهاد لهم، كما ذكر أن تاريخ الأقباط يكشف عن أنهم عانوا ضيما من أهل ديانتهم المسيحيين الأرثوذكس، أو الكاثوليك أكثر مما عانوا من أهل وطنهم المسلمين، وأنه من المثير للفضول أن يلاحظ أن العلاقة بين العنصرين تظهر أوثق ما تكون في المناسبات الدينية، إذ يبني الأقباط مساجد المسلمين، كما يعيد المسلمون بناء الكنائس القبطية، ويشترك الشيوخ والقسس في الإحتفالات الدينية وما بقي من مظاهر الديانات القديمة مثل عبادة النيل، ويذهب المسلمون والأقباط إلى زيارة الأضرحة ذاتها للأولياء والقديسين المحليين ويتناقلون الأقاصيص ذاتها ووجهات النظر ذاتها عن الحياة(30)

وتجلت روح التضامن في مجال التعليم في صور أخرى، مثال ذلك ما نجده في قرارات مجلس شورى النواب في عهد الخديوي إسماعيل الخاصة بإنشاء المدارس المركزية في المديريات، فقد ذكر في تقرير القومسيون)لجنة التعليم كانت تسمى قومسيون المعارف (بشأن الدخول في تلك المدارس يكون «من عموم الناس بالرغبة من دون استثنى) استثناء (إسلام وقبط، غني وفقير، ومن حيث أولاد الإسلام والأقباط يلزم تعليمهم أولا ما يخص كل واحد منهم فيلزم تخصيص محل لأولاد الأقباط واستحضار من يلزم من القسس من طرف البطريرك لتعليمهم ما يلزم ابتداء من الديانة، أما تعليمهم العلوم السايرة،يكون عموما أي إسلام وأقباط مع بعضهم حيث جميعهم أولاد الوطن»[31]

إلا أن الإستعمار استطاع أن يدرك فاعلية التعليم في تدعيم الوحدة الوطنية، وأن هذه الوحدة تيسر جمع الجهود للكفاح في سبيل الإستقلال، ومن ثم عمل على أن يستغل بعض ذوي النفوس الضعيفة لترويج الأفكار المسمومة حول تعليم الدين. وساعد على هذا تكثيف الدعاية العثمانية للجامعة الإسلامية حيث رأى الأقباط فيها إطارا قد يجور على مصالحهم.

وأخذت-ولأول مرة في التاريخ المصري-بوادر شقاق تتراكم شيئا فشيئا حتى انفجرت بمقتل رئيس الوزراء بطرس غالي في 20 / 2 / 1910. فقد عقد مؤتمر قبطي بعد ذلك سنة 1911، وعقد المسلمون (المؤتمر المصري)، في نفس العام، وسرت نغمة في الصحف القبطية تتحدث عن الأقباط وكأنهم أمة مستقلة لها كيان منفصل عن مصر، وتقول إنهم سلالة الفراعنة وأصحاب البلاد، وإنهم هم المصريون الخلص(33).

وأكد كتاب أقباط على أن الفرعونية جنس مستقل حافظ على نقائه رغم الغزوات المتعاقبة لمصر، ويجسد هذا الجنس الآن الأقباط «فالقبط إسم لجيل من الناس، لا لدين من الأديان: أو لمذهب من المذاهب.. وأهل مصر هم القبط سواء كانوا نصارى أو مسلمين أو يهودا ... «وهذا أيضا ما أكد عليه مرقص سميكة سنة 1926» فلفظ قبطي معناها مصري ولذلك فجميعكم (أقباط) بعضكم أقباط مسلمون، والبعض الآخر مسيحيون، وكلكم متناسلون من المصريين القدماء»(34).

وكتب سلامة موسى يقول إنه التفت في كفاحه السياسي إلى بعث النخوة الوطنية عن سبيل الإكبار من شأن الفراعنة(35). ثم يقول. « ... ولست أشك في أني جن انكببت على دراسة الفراعنة إنما كنت انبعث بروح ديني قوي»(36).

ومن هنا، فإذا كان طه حسين قد طالب بالإهتمام بدراسة اليونانية واللاتينية بمدارسنا وجامعتنا لنتوسل بهما للنهل من مصادر الثقافة الغربية الحديثة، فإن إحياء القومية المصرية توسل بنفس الوسيلة، فطالب البعض بالإهتمام بدراسة اللغة القبطية إحياء لثقافتنا التليدة.

وعرف الجميع من خلال أزمة 1911 أن الخطر لن يقتصر على عنصر دون آخر، وأخذ صوت العقل يتغلب، ويعبر أحد الكتاب الأقباط عن ذلك بقوله: «إن طبيعة بلادنا السمحة الحلوة، وأرضها السهلة، ونيلنا المنتظم، وشمسنا الساطعة،وإحساسنا بارتباط مصالحنا وتداخلها، كل هذه عوامل توصي بالوحدة، بل وترغمنا على أن نشعر أننا شعب واحد، بل جسم واحد، وما يضر عضوا يضر بالعضو الآخر، وأنه سرعان ما تتحد الأعضاء على طرد الجرثومة الغريبة»(37).

وقد بلغت هذه الوحدة الوطنية ذروتها في ثورة 1919، في السبعينات

كتب الدكتور ميلاد حنا مثيرا إلى وجود طريق بين الأقباط تشده فكرة القومية المصرية والإنتماء الفرعوني. ويرى في الإرتباط مع العرب مصلحة مصر، باعتبار أن الدول العربية وأمريكا تدافع عما أسماه تشرشل (حضارتنا المسيحية)، ويرى هذا الإتجاه أن البعد عن العرب فيه ضعف للإسلام، وبالتالي عدم سيطرة التيار الديني الذي يخشاه الأقباط ويرقبون حركته في حذر وترقب، ومن هنا كان هذا التيار يتعاطف مع ما يسمى (السلام مع إسرائيل)، ويرى فيه أيضا قبولا لمبدأ التعدد في الأديان، ومن ثم يسمح بنشاط وتواجد التيار الديني المسيحي، ونلمس جميعا كيف تتم الإستفادة من هذا التيار في الممارسة اليومية للحركة السياسية[38].

مصرية توفيقية:

لكن هنا تيار يشيع بين كثيرين في السنوات الأخيرة ينظر إلى (المصرية) كوعاء يضم كافة العناصر التي امتزجت وتفاعلت بالتاريخ المصري منذ أقدم العصور كالفرعونية والمسيحية والإسلام والعروبة والغرب، ولعل من أصدق ما يعبر عن ذلك تلك المقدمة المهمة، وتأتي أهميتها من أن كاتبها هو (جمال عبد الناصر كتبها سنة 1956 لكتاب حسين مؤنس (مصر ورسالتها)، فهذه المقدمة يتغنى فيها عبد الناصر بمصر على أساس أنها في سلسلة حلقات تاريخها الطويل، قد جمعت عصارة مختلف الثقافات والحضارات العظمى التي شهدها العالم[39].

فهو يستعرض الحقبة الفرعونية فيجد أن من مصر انبثق إشعاع التوحيد على يد أخناتون، وتقدم على يديها فن البناء والهندسة، والطب والآداب والفنون. ومصر «هي التي احتضنت المسيحية منذ أن بزغت وحفظت لها روحها وطابعها»، ومصر هي «التي اعتنقت الإسلام وذادت عنه وحافظت عليه واحتضنت تراثه، وظهر فيها عباقرة كان لهم شأن في الفقه الإسلامي والفنون الإسلامية»[40].

وفي أوائل السبعينات كتب كاتب هذه السطور[41] في فصل تمهيدي لكتاب كان يدرسه لمدة سنوات عدة آلاف من طلاب كليات التربية في مصر، حول المعاني السابقة يقول إن العادة قد جرت في وطننا العربي في السنوات الأخيرة على اتهام كل من يؤكد على خصائص خاصة ببلده،

والإشادة بها بصفة مستمرة، واتخاذها محورا للحديث والدراسة على أنه من دعاة الإقليمية «وهي تهمة لا شك في أن كل عربي لا بد من أن يتبرأ منها»، وهو يؤكد على اختلاف «المصرية» التي جعلها محورا لكتابه عن تلك التي تصدها أحمد لطفي السيد، وطه حسين، وسلامة موسى. إن دعوة هؤلاء قد ارتبطت بالفرعونية في أغلب الأحوال، ولم تكن تضع في حسبانها بالفعل وحدة العرب «أما نحن فعندما ندعو إلى الإعتزاز بشخصية مصر فإن هذا معناه أننا نعتز بكل مكونات هذه الشخصية وتطلعاتها» تلك المكونات والتطلعات التي راح بعددها:

- «ولهذا فنحن نفخر بالثقافة الفرعونية لأنها كانت البداية الأولى في تكوين هذه الشخصية.»

- «ونعتز بالثقافة المسيحية (حيث).. كانت أرض أولى البقاع التي احتضنتها وازدهرت فيها وأينعت، واستطاعت أن تترك بصماتها على الشخصية المصرية».

- «ونباهي بالثقافة العربية الإسلامية حيث تمكنت من التغلغل في شخصيتنا، وأصبحت الآن هي المعلم الأساسي في ثقافتنا، وروحها تسري في كل ما نفكر فيه الآن ونقوله ونأمله ونتناوله.»

- «ونحني رؤوسنا إعجابا بالثقافة الغربية، الحديثة لأن الشخصية المصرية عندما بدأت التعرف عليها والأخذ بأسبابها، استطاعت أن تقف على قدميها وتنفض عنها غبار عصور جمدت فيها وتوقفت..»

وبمنطق علمي جاد يؤكد جمال حمدان على أن الأحداث المؤسفة التي شهدتها الساحة العربية في السنوات الأخيرة قد أثبتت خطر تبسيط الأمور، وتسطيح العلاقة المركبة بين الوطنية والقومية أو الإستخفاف بأي منهما. فقد ثبت أن أكبر خطر يمكن أن يهدد القومية الصحية الصحيحة، بعد خطر الوطنية الضيقة الشوفينية المنحرفة المغلقة، إنما هو المغالاة في ترجيح القومية والإسراف الكاسح في تغليبها على الوطنية إلى حد محو الأخيرة أو تآكلها وتهرئها، إذ إن رد الفعل المضاد أدى إلى التشبث المرضي الذي لا يقل تشنجا وتعصبا بالوطنية «وقد خلق هذا كله في العقل العربي أو اللاوعي العربي نوعا من الإزدواجية والتضاد بين الوطنية والقومية، حيث لا إزدواجية ولا تناقض بالتأكيد، وإنما ثنائية متكاملة أو قطبان لمتصل مدرج واحد»[42].

الأصداء التربوية لـ (المصرية):

١- التاريخ الوطني: ربما كان تدريس التاريخ أبرز المجالات التي تظهر- أو لا تظهر فيها النزعة القومية أو الوطنية أو غير هذه وتلك، فهو بحكم طبيعته يتصل بجانب الولاء والإنتماء والوعي السياسي والحس القومي والعاطفة الوطنية.

وإذا استقرأنا التعليم المصري في عهد محمد علي فسوف نجد اتساقا مع مدى الوعي الوطني المصري. إن دراسة التاريخ كانت قليلة نادرة على وجه العموم ولا تبين لنا الوثائق إلا كتاب تاريخ القدماء لرفاعة الطهطاوي، وهو كتاب مترجم في تاريخ المصريين القدامى، ولم يكن إلا في مدرسة ثانوية واحدة هي مدرسة قصر العيني التجهيزية.

أما ما كان يدرس في مدرسة الألسن فقد كان كله تاريخ أمم أجنبية ودول أجنبية وسير أبطال أجانب[43].

ومن الملاحظ كذلك أن التوجيه كان أجنبيا بصفة عامة، فقد أتى هذا التوجيه من جانب فرنسا، فقد كان الأساتذة الفرنسيون الذين يعملون في مصرهم الذين يختارون الكتب التي تقرأ، وكان وكلاء محمد علي في باريس، وهم فرنسيون كالمسيو جومارهم الذين يشترون الكتب ويرسلونها، أو كان التوجيه تركيا بسبب تبعية مصر لتركيا[44].

وفي عصر إسماعيل نجد تناقضا بين صورة التعليم على الورق وصورته في الواقع، فقد كانت صورة الورق تمثل عقل علي مبارك الإصلاحي الواقعي، وكانت صورة الواقع التعليمي تمثل عجز الدولة أو تلكؤها أو ضعف إيمانها بالتعليم، أو مظهرية إسماعيل التي أراد أن يواجه بها الرأي العام الأوروبي ويكسب عطفه وتأييده.

ومن الملاحظ على تدريس التاريخ في هذا العهد أن فكرة كون التاريخ مادة لازمة لتربية المواطن لم تكن واضحة إطلاقا، وإنما كان ينظر إليه كمادة ثقافية ينطبق عليه القانون الثقافي البورجوازي العام، وهو أن المعرفة ينالها أبناء المقتدرين والحكام صقلا لعقولهم وتمييزا لهم عن عامة أبناء الشعب دون أن يكون لها وظيفة محدودة في الأعداد للمواطنة ولذلك قرر التاريخ على تلاميذ المدارس الإبتدائية التي تنشأ في البنادر والمراكز، أي الذين ينتظر أن يواصلوا التعليم ليلتحقوا بصفوف الحكام، أو إلى معسكر

المتعطلين بالوراثة، أما المدارس الإبتدائية التي كانت في القرى، فلم يكن التاريخ من مواد الدراسة بها لأنها مدارس عامة المواطنين[45].

فإذا جئنا إلى محتوى مادة التاريخ فسوف نجد أن المقرر في الفرق الأربع بالتعليم الثانوي كان يمتد من تاريخ مصر القديمة إلى الفتح العثماني، ثم تقف الدراسة عند هذا الحد. ففي السنة الأولى يدرس التلاميذ تاريخ مصر القديمة حتى الفتح الفارسي، ثم تاريخ البابليين والآشوريين والفرس واليهود والفينيقيين، وفي السنة الثانية تاريخ الإغريق حتى الإسكندر المقدوني وتاريخ البطالسة والرومان، وفي السنة الثالثة تاريخ الإمبراطورية الرومانية وغزوات القبائل المتبربرة، ثم تاريخ العرب قبل الإسلام وبعده حتى فتح الأندلس، ثم لمحة في تاريخ أوروبا حتى موقعة تور. ثم تاريخ العباسيين في آسيا والأمويين في الأندلس، وهارون الرشيد وشارلمان وفتح العرب لصقلية، وفي السنة الرابعة تاريخ مصر في عهد الخلافة، ثم تاريخ الطولونيين والإخشيديين والفاطميين والأيوبيين والمماليك حتى الفتح العثماني[46].

أما في عهد الإحتلال البريطاني (1882- 1923) فقد كان التاريخ كله سياسيا، أجملت مقرراته كل أنواع التطور الأخرى. ولما كانت هذه المقررات منصبة على تاريخ أوروبا، فقد كان أبرز ما فيها هو سطوة الدول الإستعمارية وعظمتها وتقدمها في نواحي الحرب والحكم والتوسع لا غير. كما كان تاريخ حكام لا شعوب، فأبرز ما فيه الملوك والقواد والفاتحون، فهو تاريخ موجه نحو تأليه الملوك وعبادتهم، وقد كانت مادة التاريخ تسمى في برامج الدراسة باسم (التاريخ الملوكي)[47].

وكان تاريخا عاما موضع للتاريخ القومي فيه إلا على هوامش، ويكفي أن نعرف أننا لا نصادف دراسة ولا مقررا في تاريخ العرب والإسلام في أي منهج من المناهج التي كانت توضع سنويا كما لا نجد مقررا في تاريخ مصر.

وشوهت صورة أبطال الوطنية في مصر فقد جاء في أحد الكتب عن أحمد شوقي وزملائه[48]: «كانوا سقيمي الأفكار غير سليمي البواطن، لأن نياتهم كانت منصرفة إلى الحصول على مآربهم الشخصية ومنافعهم الخصوصية، والإستيلاء على مناصب الحكومة الخطيرة لإداراتها وهم لا يحسنون عملا، ولا يستطيعون أمرا، فكانوا بذلك متقاربين لأغراضهم متظاهرين بالمظاهر الوطنية تصنعا، فلم يستقم سيرهم».

وفي فترة الإستقلال الجزئي (1923- 1952) نلاحظ على مقررات التاريخ ما يلي:[49]

- أنها تاريخ سياسي متساوق من تاريخ الشرق القديم إلى تاريخ الإغريق والرومان. ثم تاريخ العصور الوسطى في الشرق والغرب أو في الغرب فقط، ثم تاريخ أوروبا في العصور الوسطى، ثم تاريخ أوروبا في العصور الحديثة إلى أول القرن التاسع عشر، ثم تاريخ أوروبا في القرن التاسع عشر، ثم يختتم المنهج بمقرر في تاريخ مصر الحديث من العصر العثماني إلى الحاضر. وهذا هو النمط العام الذي استمر طول هذه الفترة مع إضافة مقرر في تاريخ الإسلام إما مستقلا، وإما مع تاريخ أوروبا في العصور الوسطى، في مقرر واحد لسنة واحدة.

- ومعنى هذا أن التاريخ العربي والإسلامي قد أهمل إهمالا تاما إلى آخر الفترة.

- ظل التاريخ الأوروبي غالبا على المنهج فلم يخصص للتاريخ الوطني وهو تاريخ مصر الحديث إلا نصف مقرر إذ أضيف إليه في نفس المقرر (سنة 1925) تاريخ تقدم النفوذ الأوروبي ! ! وجعل هذا المقرر في السنة الخامسة من قسم الآداب، ومعنى هذا أن قطاعا من التلاميذ كان يتخرج في المدارس الثانوية في القسم العلمي دون أن يعرفوا شيئا عن تاريخ وطنهم ! وقد عدل هذا بعد ذلك.

أما بالنسبة لهذه المناهج بعد قيام ثورة يوليو 1952، فإننا نلاحظ أنه قد أصبح تاريخا قوميا، فهو تاريخ مصر والعالم العربي على طول الخط، وليس معنى هذا اختفاء التاريخ العام، بل إنه ذاب في ثنايا التاريخ القومي[50].

وبالإضافة إلى ذلك فقد أبرز دور الشعب في صنع تاريخه مع إظهار الجانب الحضاري للأمة العربية.

ويمكن القول إن مقرر تاريخ العالم العربي في العصر الحديث منهج جديد كل الجدة، ثم إنه حل محل تاريخ أوروبا في القرن التاسع عشر في الفرقة النهائية. وكم كان مخجلا حقا أن يدرس التلميذ فلاسفة الحرية من الفرنسيين كروسو وفولتير ومنتسكيو، ولا يعرف شيئا عن فلاسفة الحرية من العرب كرفاعة الطهطاوي، وعبد الرحمن الكواكبي، ولطفي السيد، وكم كان من المخجل أن يدرس التلميذ قصة الوحدة في ألمانيا وإيطاليا، ولا

يدرس قصة الوحدة العربية ! وكم كان من المخجل أن يدرس التلاميذ نمو الحركة القومية في الدول الأوروبية ولا يدرس الحركة القومية العربية.

ومن الملاحظ في كل الفترات أنه لم تكن هناك مواكبة حقيقية بين حركة الفكر التربوي وبين واقع مناهج التعليم التي كانت تعكس الفكر الرسمي، وذلك باعتبارها تعبر عن الجانب المحافظ، بينما يعبر الفكر التربوي المتداول في كتابات المفكرين عن طموحات وآمال هؤلاء.. هذا فيما قبل 1952، أما بعدها فقد انعكست الآية، فالدولة تحدد اتجاهها، والكتاب-غالبا-يعزفون وراءها ! !.

2- التربية الوطنية: وليست التربية الوطنية نتاج الإتجاه (الوطني) وحده، فقد تأثرت كذلك باتجاه التغريب، كما تأثرت من غير شك بالإتجاه القومي، لكننا إذا أردنا أن نقارن من حيث درجة التأثير، فسوف نجد أنها في المجال الوطني أكثر ارتباطا به، ويكفي اسمها الواضح خير دليل على ذلك.

وقد اهتم د. أبو الفتوح رضوان بشرح العروة الوثقى التي بين (التربية) و(الوطن)[51].

فالوطن هو بقعة الأرض التي تعيش عليها الجماعة وتتوارثها أجيالها المتعاقبة عصرا بعد عصر، تستمد منه مقومات حياتها المادية، وتتخذ منه مسرحا لهذه الحياة، وبدونه تفقد شجرة الجماعة التربة التي هي مضرب جذورها وأهم مقومات وجودها ونموها وقوتها وبقائها، فالجماعة والوطن لا يستقيم طرف أي منهما بدون الآخر، بل لا يوجد بدونه.

والذي يربط الوطن بالجماعة هي الثقافة أو المدنية التي كونتها الجماعة أثناء حياتها ونشاطها على الوطن بكل مقوماته وخصائصه. وموضوع التربية هو هذه الثقافة وهذه المدنية التي هي أصل الخيرات من ميول واتجاهات ومعارف وسلوك وقيم التي تنقلها التربية من جيل إلى جيل حتى تطّرد حياة الجماعة على أرض الوطن.

وإذا انتقلنا من التربية على وجه العموم إلى التربية على وجه الخصوص اتضحت لنا طبيعة مادة التربية الوطنية في المدارس، فهي جانب التربية الذي يحدث شعور العضوية في الجماعة حتى تتسق حياتهما لفائدتهما جميعا، أو هي الجانب من التربية الذي يشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه، ثم يؤكد صفة المواطنة إلى أن تستحيل إلى صفة الوطنية[52].

وانه لمما يدعو إلى التقدير حقا أن يظهر الوعي بهذه (المادة) في وقت مبكر للغاية، فقد ذكرها الطهطاوي عندما كتب يقول:[53]

فقد جرت العادة في البلاد المتمدنة بتعليم الصبيان القرآن الشريف في البلاد الإسلامية، وكتب الأديان في غيرها قبل تعليم الصنائع، وهذا لا باس به في حد ذاته، ومع ذلك فمبادىء العلوم الملكية (يقصد المدنية) السياسية هي قوة حاكمة عمومية وفروعها في الممالك والقرى بالنسبة لأبناء الأهالي مع أن تعليمها أيضا لهم مما يناسب المصلحة العمومية، فما المانع من أن يكون في كل دائرة بلدية معلم يقرأ للصبيان بعد تعليم تعاليم القرآن الشريف والعقائد مبادىء العربية ومبادىء الأمور السياسية والإدارية ويوقفهم على نتائجها، وهو فهم أسرار المنافع العمومية التي تعود على الجمعية (يقصد المجتمع) وعلى سائر الرعية من حسن الإدارة والسياسة والرعاية في مقابلة ما تعطيه الرعية من الأموال والرجال للحكومة.

ومن الجدير بالملاحظة أن (التربية الوطنية) لم تدخل مناهج التعليم المصري إلا بعد الاستقلال الجزئي وصدور الدستور (1922- 1923) وكان ذلك في عام 1925 في التعليم الابتدائي، وكذلك في التعليم الثانوي، وصدر أول كتاب فيها للمدارس الثانوية عام 1929 بعنوان (كتاب التربية الوطنية للمدارس الثانوية). وعندما أعيد سنة 1937 لم يختلف كثيرا في مادته عن الكتاب السابق وان كان قد بدا أضخم وأوسع، وقرر كتاب آخر على المدارس الابتدائية والتحضيرية لواحد من الذين اشتركوا في تأليف الكتاب المقرر في المدارس الثانوية لا يختلف كثيرا من حيث الموضوعات عن الأول إلا من حيث الكم.

وعلى الرغم من التغيرات المتعددة، إلا أن الهدف من تدريس التربية الوطنية ظل كما هو طوال سنوات ما قبل ثورة 1952 من حيث تزويد الطالب بصورة وافية عن المجتمع الذي يعيش فيه، ونظمه وقوانينه بحيث يكون عارفا لحقوقه مقررا لواجباته، كذلك طبع الناشئ على الوطنية الحقة وإذكاء عاطفته بطلب الخير العام بحيث يشعر أوفى الشعور بأنه جزء من وطنه لا انفصال له عنه، فدرس التربية الوطنية يرمى في الغاية إلى تكوين الوطني المستتير الكفء للاشتراك في الحياة الكريمة العاملة،الدائب النزوع إلى تحسين الواقع وإيتاء الخير[54].

أما في المرحلة الثانوية، فقد تناولت موضوعات أكثر شمولا، لكنها ظلت محصورة في النطاق الوطني المصري، فقد تعرضت لـ (الأمة والعناصر التي تتكون منها-الدولة والحكومة وأنواع الحكومات، النظام الحكومي في مصر-الدستور المصري-الإدارة المحلية-حقوق المصري وواجباته)[55].

وهكذا نلاحظ أن (التربية الوطنية) وإن كانت قد دخلت برامج الدراسة في مصر في فجر عصر الاستقلال، وعلى يد ناس من الوطنيين إلا أنها نفذت في عصر لم يكن قد تخلص بعد من استبداد الحكام وضغط الاستعمار، ومن ثم لم تدخل هذه المادة الوطنية بخلوص فيه، ولا كان من مصلحة أصحاب السلطات أن تؤثر حقيقة في تكوين المواطنين، فاكتفى فيها بأضعف الإيمان وهو المقررات والكتب والحفظ والامتحان، أي أنه قصد بها معرفة الواقع القومي والاجتماعي لا تغييره.

وبعد قيام ثورة 1952 أصبحت تدرس في الصفين الخامس والسادس في التعليم الابتدائي، لكنها ظلت في الدائرة المحلية + الدائرة الوطنية المصرية.

لكن بعد عقد الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن سنة 1956 امتدت إلى الصفين الثالث والرابع وخصص منهج الصف السادس كله للقومية العربية ومشكلات الوطن العربي[56].

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فيلاحظ ظهور مادة جديدة للصف الأول الثانوي باسم (المجتمع المصري)، ودارت معظم موضوعات ما ظل اسمه (تربية وطنية) التي أصبحت في المرحلة الإعدادية أيضا وحتى سنة 1956 حول موضوعات محلية ووطنية مصرية.

أما بعد اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن 1956، فقد بدأت الجرعة العربية تزيد، بل إنه بدءا من سنة 1960 / 1961 يتقرر على جميع صفوف التعليم الثانوي مادة باسم (المجتمع العربي)، ويتحول اسم التربية الوطنية في التعليم الإعدادي إلى (التربية القومية)، إشارة إلى عنايته لا بالوطنية المصرية وإنما بـ (القومية العربية).

3- مسؤولية التعليم بين (الدولة) و(الشعب): فقد كانت كل الدلائل تشير إلى ذلك التحول الضخم في بناء مصر في أوائل القرن التاسع عشر حيث صيرورتها دولة عسكرية، ومن خصائص هذا النوع من الدول أنه يتطلب-

كنتيجة منطقية وحتمية-أن تبسط الدولة يدها على موارد الثروة المختلفة في البلاد سواء أكانت هذه الثروة مادية أم بشرية حتى يمكن أن توجهها في خدمة الأهداف العسكرية، ومن هنا وجدنا سياسة (الإحتكار) تطبع السياسة الإقتصادية في البلاد، ولما كان ذلك يتطلب جهازا بشريا معينا، فقد كان من الضروري أن تبسط الدولة يدها على التعليم كمصدر للثروة البشرية اللازمة للبناء الجديد.

وهكذا-ولأول مرة-أصبح التعليم في مصر تحت سيطرة الدولة بعد أن ظل طوال العهود السابقة جهدا شعبيا خالصا، بيد أنه للحق وللتاريخ ينبغي الإشارة إلى أن كلا من التعليم الديني والأجنبي كان خارج هذه السيطرة[57].

لكننا نلاحظ في الفترة التالية وخاصة في عصر إسماعيل بروز عاملين أساسيين، أولهما: تزايد الوعي الوطني وخاصة من حيث الطلب الشعبي للمشاركة السياسية، وثانيهما، التعثر المالي لوقوع الدولة في (جب) الديون الأجنبية وعجزها بالتالي عن الإنفاق على التعليم، ونتيجة لهذين العاملين، بدأت تظهر رغبة واضحة-من كلا الطرفين-في ألا تقوم الحكومة وحدها بمهمة التعليم، بل لا بد من أن يتحمل (الأهالي) نصيبهم في ذلك.

وإذا كانت (الكتاتيب) جهدا شعبيا محضا، إلا أن علي مبارك قد أكد على «أنها صارت الآن من قبيل العظام الرميمة عديمة التنظيم سقيمة التعليم، أهملها الولاة والحكام حتى تهدم أساسها لعدم الإتقان والإحكام فصار بقاء الحال فيها من المحال[58] وكان اقتراحه هو أن تمد الدولة هيمنتها وإشرافها إلى هذه الكتاتيب (الأهلية).

وواكب المد الوطني الكبير للثورة العرابية ظهور أضخم مشروع لتطوير التعليم في مصر الحديثة الذي عرف بمشروع قومسيون المعارف سنة 1880، والذي قام على فلسفة مؤداها أن إصلاح التعليم عامة لا يتم بانتشار «دائرة المعارف بين جميع أهالي الديار المصرية وسريانها بالتدريج حتى تصل إلى أهالي الأرياف لكي توجد عند ذرياتهم المستجدة احتياجا إلى التعليم، وإحساسا بما لهم من الحقوق الوطنية وما عليهم من الواجبات في حق أنفسهم وحق عائلاتهم وحق الحكومة»[59].

وحتى لا يوضع الأمر على كاهل الحكومة وحدها شدد أصحابه على أنه «يجب على جميع أرباب الوظائف الميرية على اختلاف طوائفهم ورتبهم

ومصالح كل منهم أن يعظوا الناس، ويحوثهم على ضرورة انتشار المعارف بينهم، ومساعدة تلك المدارس بالرغبة فيها والميل الكلي إليها، ولا يمكن الوصول إلى إتمام نوال هذا المشروع إلا بواسطة اجتماع جميع القوى المتعددة مهما كانت ضعيفة بانفراده»[60].

وإذ يبطش الإحتلال الإنجليزي بمصر ويضيق من فرص التعليم بفرض المصروفات الباهظة والتقتير في الإنفاق عليه، يتنبه زعماء الحركة الوطنية والمفكرون أنه لا بد من الإعتماد على الذات في نشر التعليم. وبرز واضحا الدور الخطير الذي يمكن للتعليم أن يلعبه في بث الوعي الوطني[61].

وعندما سأل محرر جريدة (الإكلير) الباريسية مصطفى كامل في عدد 29 يوليو سنة 1901: هل المصريون يائسون الآن من مستقبل بلادهم بعد حادثة فاشودة؟

أجاب: «كلا لم نيأس ولن نيأس أبدا من مستقبل الوطن العزيز، فإننا نعلم علم اليقين أن مصر مقبرة للأمم الطاغية.... ولكننا إذا كنا غير يائسين من مستقبل بلادنا، فإننا يائسون كل اليأس من أي تعضيد يأتينا من أوروبا، وأصبحنا نوجه همتنا ونشاطنا لتعليم الأمة وتربيتها بإنشاء المدارس في أنحائها، حيث ينشأ أبناء الشعب على أشرف مبادئ الوطنية والشهامة ويتعلمون من الصغر تاريخ العظمة السالفة، ويربون على الثقة بالمستقبل والإيمان بأن لبلادهم في الأيام التالية مستقبلا ومقاما عاليا»[62].

وأشار أحمد لطفي السيد إلى ملاحظة هامة وهي أنه يرى أن كل من يطلب الإستقلال إما متعلم وإما شبه متعلم، ومن ثم فإنه كلما كان الشعب متعلما أدى ذلك إلى كثرة المنادين بالإستقلال[63] وقاسم أمين يؤكد على أكثر من هذا، فيذكر أن مسألة التربية عندنا هي «أم المسائل وأن كل مسألة غيرها مهما كانت أهميتها داخلة فيها[64]».

ومن أجل ذلك تسابق الأفراد وتسابقت الهيئات والأحزاب لنشر التعليم من هذا المنظور (الوطني) فنجد سنة 1885(جمعية التعليم المصرية) لتعليم الشبان المصريين مجانا الرياضة والطبيعيات والقانون وبعض الأصول الصحية[65].

ومثال ذلك أيضا (الجمعية الخيرية المصرية الإسلامية) سنة 1892 كان من مؤسسيها الشيخ محمد عبده وقاسم أمين.

كذلك ظهرت جمعية باسم (جمعية العروة الوثقى) بالإسكندرية.

وقاد الحزب الوطني بزعامة (مصطفى كامل) جهودا رائعة في مجال التعليم كسلاح ناجح في الحركة الوطنية حتى قبل تأليفه رسميا. وفي سنة 1898 أبدى مصطفى كامل رغبته في إنشاء مدرسة خاصة ليتلقى فيها الطلبة المبادئ الدينية لتثبت فيهم الروح الوطنية في غير تعصب. وفي حفل توزيع الجوائز على النابغين في المدرسة في 27/ 2/ 1902 وقف مصطفى كامل ليحدد فلسفة العمل بالمدرسة، فأكد على أنه مادامت مصر تحتاج إلى رجال متحدي الكلمة مثقفي الرأي عارفين بتاريخها معتبرين بعبر حوادثها، ناهضين بها مجدين في سبيل إسعادها، فإن أهداف هذه المدرسة لن تنحصر في تربية موظفين، أو إعداد طلاب للشهادات وإنما مهمتها الأولى «تخريج رجال خلائقهم محبة الوطن والتمسك بالفضيلة والإرتباط بعضهم ببعض، والتفاني في خدمة هذه البلاد، ترمي إلى تكوين نفوس عالية تأبى الضيم والذل وتهوى الشرف والمجد، وترى الحياة بغير عز الأوطان وسعدها حياة شقاء وبلاء»[66].

4- قيام جامعة أهلية: ولقد كان واضحا أن افتقاد المجتمع المصري القيادات الواعية المفكرة لكل قطاع من قطاعات العمل مهما كانت الأسباب الأخرى، هو العامل الرئيس الذي مكن لقوى الإحتكار والإستعمار والرجعية من أن تطبق بأنيابها على مقدرات البلاد، وتمتص عصارات جهدها وخيراتها تاركة لأبنائها الفتات، بل إن النكسة التي تعرض لها الشعب المصري نتيجة هزيمة وفشل الثورة العرابية كان يرجع وبصفة جوهرية إلى ما تميزت به قياداتها من سذاجة وقلة علم وندرة خبرة، ولم ينفعها ما توافر لديها من العزم والتصميم والنية الطيبة والوطنية المخلصة، فكل هذه الأمور على الرغم هن أهميتها وضرورتها تكون بلا قيمة إن لم تتسلح بالعلم والدراية وحسن القيادة، والقدرة على التوجيه والحساسية الإجتماعية والفهم الشامل الدقيق. وقد شعر عدد من المثقفين بهذه الحقيقة ووعوها بوضوح، فعملوا بأقصى ما يستطيعون من جهد على أن يعوضوا البلاد هذا النقص عن طريق إنشاء جامعة تعد فيها هذه القيادات بعيدا عن تلك المدارس العليا التي جعل منها الإحتلال وأعوانه من الحكام الذيول مجرد معامل تفرخ لدواوين الحكومة حاجتها من المستخدمين بحيث كانوا (أشياء) قبل أن

يكونوا (مواطنين)[67].

وكان قيام الجامعة فعلا سنة 1908 دليلا واضحا على أن الحركة الوطنية بدأت تدرك أن الإستقلال ليس هو مجرد عدم الإرتباط السياسي والإقتصادي والعسكري بإنجلترا، وإنما هو أولا وقبل كل شيء استقلالي فكري وثقافي، وأن المعركة بين الشعب والإحتلال لا يقتصر السلاح فيها على المدفع والبارود، فالفكرة والحقيقة الفلسفية والنظرية العلمية أمضى من الأسلحة التقليدية، ولا بد منها حتى يتم الإنتصار ويتم التحرر. ومن هنا كان ضيق الإحتلال وعلى رأسه كرومر بهذا المشروع ومحاولته الإستخفاف به وتثبيط همة القائمين به ومحاولته صرف الأنظار عنه بالتلويح بحاجة مصر إلى محو الأمية عن طريق نشر الكتاتيب أكثر من التعليم العالي[68].

وكان من الضروري للجامعة أن تقوم على فلسفة معينة. ولم تكن هذه الفلسفة صورة للتركيب الإقتصادي والإجتماعي لمصر بقدر ما كانت صورة للإطار الفكري الذي كان يتحرك فيه القائمون عليها، فلا بد من ملاحظة شخصيات مؤسسيها من الرأسماليين الوطنيين الذين لا يقلقهم البحث عن لقمة العيش المتوفرة لديهم بأكثر مما يحتاجون، ومن ثم فإن الترفع عن العمل وتوجيه التعليم وجهة نظرية يجعله حلية وشرفا، وأمرا مرغوبا فيه. كذلك فإن عددا من مؤسسي الجامعة كانوا من المفكرين الليبراليين الذين انتقدوا النظرة الوظيفية للعلم وارتباطه بالمجتمع. ومن هنا فقد أكدت لجنة الجامعة على أنها تريد بها أن تجعل الناس على اختلاف طبقاتهم يقبلون على طلب العلم لمجرد العلم «حتى يرتقي مستوى الأمة في أقرب وقت بارتقاء مستوى العلم»[69].

إن هذا الأمر إن كان جائزا في البلاد التي قطعت شوطا كبيرا في مضمار التقدم، فلم يمكن كذلك في بلد لا يزال يحبو على الطريق، ومع ذلك فقد جعل القائمون على أمر الجامعة مما هو قائم بالبلدان الأوروبية المتعددة هاديا لهم في عملهم دون إدراك ما تقتضيه مسافة التخلف الحضارية من اختلاف في الفلسفة والتطبيق، فقررت اللجنة تدريس علوم الأدب عند الفرنسيين والإنجليز. أما الدروس الأخرى فقد قامت على نفس الفلسفة وهي تاريخ الفنون وخصائص مصر أيام الفراعنة التي وصفتها

اللجنة بأنها (أيام الجاهلية) وكذلك الحضارة الإسلامية.

وعندما تحصل البلاد على الإستقلال، نجد هذه الجامعة (الأهلية) تتحول إلى جامعة (حكومية) سنة 1925 ويبدأ ابتعادها شيئا فشيئا عن تعليم العلم للعلم، وتقترب أكثر فأكثر نحو الإرتباط بالمجتمع المصري وقضاياه ومشكلاته حتى تصبح هذه الوظيفة الإجتماعية نصا هاما ينص عليه قانون تنظيمها، تلك الوظيفة التي تأكدت أكثر بعد ثورة 1952.

في لبنان

يجيء اختيارنا للبنان دون غيره من بلدان المشرق العربي ربما لأنه كان المسرح الرئيس لبعض الدعوات الإقليمية، بل إنه قد ذاق مرارة (الطائفية) التي تعبر عن الوجه القبيح للإقليمية... ذاقها دما وقتلا وذبحا وتشريدا، بينما نجد بلدانا مثل سوريا بالدرجة الأولى، فالعراق والأردن إذا كان واقعها السياسي قد أبقاها كيانا سياسيا مستقلا فالنزعة القومية والتوجه الوحدوي يطغى على آمالها وفلسفتها بدرجة لا يمكن أن تخطئها عين باحث.

سياسيا وفكريا:

عندما نشبت الثورة العربية اشترك فيها وفي الإنتصار لها عديد من المسيحيين اللبنانيين، وساهموا في تنظيمها، ولما تقلصت السيطرة العثمانية عن بلاد الشام، إثر الحرب العالمية الأولى، ظهر الإنقسام الطائفي من جديد، إذ خشي الموارنة أن يغرقوا في (لجة الحكومة البدوية الحجازية)، فانكمشوا وراحت كثرة زعمائهم تطالب وعلى رأسها رجال الإكليروس الماروني باستقلال لبنان تحت حماية فرنسا. وقد انضم إلى هذا التيار الإنعزالي المتوجس نفر من ذوي الأغراض من المسلمين السنيين والشيعة والدروز، فكانت الفرقة بين اللبنانيين، وكان هذا الشعور العميق بالجفاء، وهذا الإتهام المشترك بخيانة لبنان (هؤلاء لأنهم يرغبون في الوحدة مع سوريا، وأولئك لأنهم يريدون بقاء الإحتلال والحماية الأجنبية في البلاد[70].

والحق أن جميع حركات المعارضة اللبنانية، التي قامت ضد مفاسد الحكم والإدارة المنصرمة، لم تنجح في توحيد النضال السياسي والإجتماعي

اللبناني وصهره في بوتقة وطنية مدنية خالصة ويرجع سبب ذلك إلى الفكرة الطائفية التي كانت (وما زالت) تسيطر على طوائف الجبل، والتي تغذيها التحزبات والظروف المحلية كما يرجع أيضا إلى تحول أكثر الزعامات الإقطاعية القديمة إلى زعامات طائفية تسعى إلى تمثيل الطائفة التي تنتسب إليها، وكان لرجال الدين خاصة في المناطق المسيحية أثر في إنماء هذا الشعور الطائفي الذي يحفز الغيرة على الطائفة ومصالحها فحسب والتوسل بها ووظائفها في القضاء والمصالح المختلفة.

وبديهي أن التمسك بالطائفية على هذا الوجه من شأنه أن يحفز (الطائفية) لدى الفريق الآخر (الإسلامي) كلما حاول هذا الفريق أن يتناساها في غمرة الدعوة للقومية العربية التي انبثقت من دمشق آنذاك، ونعلم الباقي منذ ذهاب بطريرك الموارنة إلى باريس، والتماسه بسط حماية فرنسا على الجبل[71].

وبدأ في (لبنان الكبير بعد فرض الإنتداب سنة 1920 عهد جديد تفاقمت فيه شرور الإنقسام الطائفي، وازدادت بروزا وتشعبا عندما وزعت مناصب الإدارة العليا بين الطوائف المختلفة من موارنة وسنة ودروز وكاثوليك وشيعة وأرثوذكس، وعندما وجه الإحتلال كل همه إلى استرضاء (حزبه) في البلاد، فانكمش المسلمون ولم يشاركوا في وظائف الإدارة اللبنانية العليا حتى منتصف الثلاثينات، وقد حصل بمرور الزمن هذا المزج الخاطئ بين النزعة اللبنانية والمسيحية أو المصلحة المسيحية من جهة، وبين العروبة والإسلام أو المصلحة الإسلامية من جهة أخرى. ولا حاجة إلى القول أن الإحتلال كان يبرز هذا (الوهم) يستنفر العصبية الطائفية والزعامات الزمنية والدينية التي تستوحي سياستها في الغالب من (القنصلية) الأجنبية ذات الغرض، حتى أصبح لبنان والحالة هذه أشبه باتحاد فدرالي طائفي منه بدولة مدنية حديثة، بحيث باءت جميع محاولات الوطنيين المخلصين بالفشل في سعيهم لإرساء قواعد (الدولة اللبنانية) بالمعنى الصحيح. إذ ما فتئ الزعماء والسياسيون أو معظمهم يتسابقون مع رجال الدين في سبيل النفوذ الطائفي كل باسم طائفته لمد أجل رئاسته، أو لتقوية سيطرته الإقتصادية والإجتماعية[72].

وفي الأيام الأخيرة التي سبقت الحرب العالمية الأولى، وفي المناخ

السياسي المثقل بالإحتمالات للعقد الأخير من الإمبراطورية العثمانية نشر في باريس كتاب بقلم م. جوبلان حول المسألة اللبنانية، وهو عمل ضخم يقع في 550 صفحة، ويحمل سمات أطروحة للدكتوراه. ويبدأ (جوبلان) باستعراض موسع للتطور التاريخي لسورية ولبنان من العصر القديم حتى حملات محمد علي، فيما يقارب 40 ٪ من الكتاب، ثم ينتقل إلى الإهتمام بالشؤون الداخلية العاصفة لجبل لبنان من 1841 حتى ثورة جمعية تركيا الفتاة مع الإشارة إلى الدور الأوروبي في المسألة اللبنانية[73].

وبينما يحلل المؤلف التاريخ المتقلب لمتصرفية جبل لبنان، فإنه يقترح كذلك إصلاحات بعيدة المدى منها مزيد من الحكم الذاتي، ومزيد من المؤسسات الديمقراطية، وحل جذري لمسألة الأرض التي بحيازة الأديرة المختلفة، والأهم من كل ذلك إضافة الأقاليم الواقعة على الحدود الشمالية والشرقية والجنوبية بالإضافة إلى مدينة بيروت: بالنتيجة مضاعفة مساحتها وأكثر. ونظر إلى المشروع كإعادة تكوين (لبنان العصر الزاهر Le Liban de la grande epoque لبنان فخر الدين والأمير بشير، بحدوده الطبيعية، كما رسمت في خرائط الأركان لسنة 1861 للحملة الفرنسية إلى سورية، مثل هذه التغييرات البعيدة المدى ستتحقق تحت رعاية الدول الأوروبية الكبرى مع الإحتفاظ بدور خاص لفرنسا. وبذل جوبلان الجهد في إرجاء الكتاب بأسره لتوكيد أهمية الحكم الذاتي، والخصوصية في التجربة التاريخية اللبنانية.

وقد كشف النقاب عن هوية جوبلان بعد أحد عشر عاما، ففي أغسطس 1919، نشرت صحيفة بيروتية مهمة لم تعش طويلا هي-لاحظ الإسم-La-Revue Phenicienne (المجلة الفينيقية) مقالا بعنوان: La Question de Liban etude de politique economique et de statistique deseriptive المسألة اللبنانية: دراسة سياسية واقتصادية وإحصاء وصفي... وفيه أعلن الكاتب بولص (أوبول) نجيم للملأ أن جوبلان ليس إلا هو نفسه، ودعا الكاتب مرة أخرى، شأنه في سنة 1908، لإنشاء (لبنان العصر الزاهر)، لكنه في هذه المهمة سماه على وجه التعيين (لبنان الكبير، وهو مصطلح استعمله في المقال مرتين، وبالحرف البارز في المرتين. والمقال الذي يحمل اسم جونيه بتاريخ 10 / 7 / 1919 ربما يؤلف هو ومقال ألبرت نقاش المعنون بـ Notre ovenir

economique (مستقبلنا الإقتصادي) المنشور كذلك في هذه الصحيفة نفسها شيئا من أقدم الإشارات المكتوبة والعلنية للبنان الكبير[74].

التعليم الطائفي:

وكان التعليم بطبيعة الحال الميدان الرئيس لبذر المزيد من بذور الطائفية والإقليمية، وكانت المدارس الأهلية اللبنانية في سنة 45 / 1946 تكون أكبر مجموعة من معاهد التعليم في البلاد إذ بلغ عددها 963 مدرسة، وكانت تضم 524, 71 تلميذا (أي 3, 60 ٪ من مجموع المدارس و 4, 49 ٪ من مجموع التلاميذ). وقد شهدت الفترة التي تلت الحرب العالمية الأولى تقدما عظيما في المدارس الأهلية فيما يختص بعددها، فقد انتشرت في المدن الكبرى انتشارها في الصغرى، ويمكن تقسيمها من حيث الإدارة التابعة لها إلى ثلاثة أقسام:

1- المدارس المذهبية، وهي أكبر مجموعة من المدارس الأهلية، وتديرها الطوائف الدينية المختلفة طمعا في ضم أبنائها تحت ألويتها.

2- المدارس التابعة للجان والجمعيات لأغراض سياسية أو تعليمية بحتة.

3- المدارس التابعة للأفراد، والكثير منها قد أنشأها أصحابها لأغراض تجارية لمجرد الربح.

وطبقا للإحصائيات الحكومية تقسم المدارس كلها تقريبا بحسب تبعيتها الدينية، كما نتبين في إحصاء 41/ 1942 حيث يبين لنا أن أكبر مجموعة من هذه المدارس والتلاميذ هي المارونية، فقد بلغ عددها 406 مدارس، وبلغ عدد تلاميذها 315, 21 تلميذا، تليها اليونانية الأرثوذكسية 186 مدرسة و 864, 10 تلميذا، فاليونانية الكاثوليكية 148 مدرسة و 593, 8 تلميذا، أما الإسلامية فالرابعة فيما يتعلق بعدد مدارسها الـ 122 مدرسة، ولكنها الثانية فيما يتعلق بعدد تلاميذها 759, 15 تلميذا، وتليها المدارس الأرمنية- الأرثوذكسية والبروتستانتية-وعددها 50 مدرسة وتضم 213, 8 تلميذا، وتليها مدارس الدروز وعددها 26 مدرسة، ويؤمها 545, 1 تلميذا[75].

والمدارس الأهلية في مجموعها لا تمثل فلسفة خاصة من فلسفات التربية، ولا تحاول التجريب في مناهج جديدة من مناهج التربية أو طرقها. وإذا كان هناك مدرسة تحاول أن تشق لها طريقا جديدا في هذا الميدان

فإنها تكون نادرة الوجود، وعلى النقيض من ذلك تحذو المدارس الأهلية في التربية حذو المدارس الفرنسية، أو تنسج على منوال الأمريكية أو البريطانية.

على أن هذه الأقوال يمكن استدراكها من اعتبارين: الأول أن كل طائفة-كما أشرنا-تحاول أن تجذب إليها أبناء الطائفة وبناتها خوفا من التحاقهم بمدارس سواها من الطوائف، وينطبق هذا القول على الأخص على اليونان الأرثوذكس والكاثوليك، كما ينطبق على بعض المدارس الأهلية الإسلامية التي كان الغرض من إنشائها منع الأطفال المسلمين من دخول مدارس الإرساليات المسيحية حيث قد يتلقون دروسا في ديانة أخرى غير ديانتهم وإجباريا أحيانا، وحيث لا تتاح لهم الفرصة لدراسة دينهم. وفي بعض المدارس الطائفية يرسل التلاميذ إلى كنائس تلك الطوائف للمساهمة في الخدمة الدينية، وبذلك يلمون بطقوسها وترانيمها. وفي عدد كبير من المدارس الكاثوليكية، للكهنة اليد العليا في إدارتها، مديروها من الكهنة ومديراتها من الراهبات، وهكذا المشرفون على النظام ومديرو الدراسات والقائمون بالتدريس. ولا ينطبق هذا القول على المدارس اليونانية الأرثوذكسية مع شدة ارتباطها بالكنيسة[76].

والإعتبار الثاني: هو النزعة الجديدة التي ينادي بها بعض اللبنانيين وهي أن ثقافتهم ينبغي أن تتجه إلى طريق ما يسمونه (ثقافة البحر الأبيض المتوسط). وزعم الداعون بهذه النزعة أن لبنان كان على الدوام قنطرة بين الشرق والغرب، وأنه طالما تأثر بكل من الثقافتين الشرقية والغربية على السواء. وسواء في العصر الفينيقي أو العصر الإغريقي الروماني أو العصر الصليبي، كانت علاقة لبنان على الدوام بغيرها من بلدان البحر الأبيض المتوسط متأثرة بالثقافة المنبثق ضوءها من عالمها. ولما كانت لبنان، من الجهة الأخرى متصلة بالتربية الشرقية، مأهولة بسلالات من أصول سامية، فإنه لم يسعها إلا أن تتأثر كذلك بالثقافة الشرقية، وبهذه المثابة يبدو أن معنى (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) ثقافة العرب الشرقية وما سلفها من الثقافات السامية الأخرى بجانب الثقافة الغربية الحديثة ولا سيما الثقافة الفرنسية الكاثوليكية وما سلفها من الثقافة الإغريقية الرومانية. وزعم أصحاب هذه النزعة كذلك-وهم من محبي الثقافة الفرنسية الكاثوليكية الذين لم يهضموا تماما مساهمة لبنان في الحلف العربي-أن لبنان ينبغي

ألا يجنح كثيرا إلى الشرق جنوحا يفقد به كيانه وسط الأكثرية الإسلامية العربية وفي (الأيديولوجيا) الإسلامية العربية، وإنما على النقيض من ذلك ينبغي أن يحرص على الإتصال اتصالا وثيقا بالغرب، وعلى الأخص الغرب الكاثوليكي المسيحي حتى تكون الثقافة فيه متزنة جامعة.[77]

وكان من الطبيعي أن يحظى هذا الإتجاه بالنقد من الإتجاه القومي، فذهبوا إلى أن ما يسمى بـ (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) ما هو إلا حجاب رقيق يخفون وراءه رغبتهم في تخليد الأثر الكاثوليكي الفرنسي والتربية الكاثوليكية الفرنسية في لبنان.

ومن أشهر المدارس المارونية في لبنان، كلية الحكمة أسسها في بيروت سنة 1876 الأب يوسف الدبس، رئيس أساقفة بيروت ومن علماء عصره. وقياداتها كلها كانت من الكهنة وبعض الراهبات، وكان بها اثنا عشر مراقبا أيضا من الكهنة. وهذا المعهد تبع في إدارته رئيس أساقفة بيروت الماروني. وقد تخرج منها عدد كبير من رجال لبنان البارزين، منهم كتاب وشعراء وصحافيون ورجال دين. وقد كانت في الأصل مدرسة للاهوت وكلية، ثم أصبحت كلية فقط للدراسة العلمانية، وقد انتقلت مدرسة اللاهوت إلى مكان آخر. وقد كان أولو الشأن في هذه الكلية من زعماء حركة (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) وهم الذين تولوا الزعامة في إنشاء الحلف الثقافي للتربية الحرة. وهذا الحلف جمعية يتألف أعضاؤها من مديري المدارس الأهلية الإبتدائية والثانوية. ومن منشئيها[78].

وعلى النقيض من كلية الحكمة، كانت هناك كلية المقاصد الإسلامية الخيرية للبنين في بيروت التي تأسست في الربع الأخير من القرن التاسع عشر تحت إشراف الحكومة العثمانية. لقد كان اتجاه هذه المدرسة وفروعها أن ليس هناك ثمة ما يسمى ثقافة لبنانية، وإنما هناك ثقافة عربية أو ثقافة عالمية. وكانوا يعتقدون أن اللغة العربية ينبغي أن تكون لغة الدراسة والتعبير، ويطعنون في الرأي الذي نادى بجعل الفرنسية لغة التعبير بين اللبنانيين والعرب. واللغة الأجنبية في نظرهم ينبغي أن تكون وسيلة للوقوف على الفكر الغربي، أما التعبير عن الفكر في ذاته-غربيا كان أو شرقيا- فيجب أن يكون بالعربية[79].

وكانوا يتفقون على أن موقف اللغات الأجنبية في لبنان يختلف عنه في

سائر الأقطار العربية، إذ أن أغلبية السكان أهل حضر، فضلا عن أن شطرا كبيرا من القرى اللبنانية مصايف يقصدها الناس من الخارج، لهذا اتجهت أنظار اللبنانيين إلى تعليم أبنائهم وبناتهم اللغات الأجنبية لأن البيئة تحتم ذلك. بيد أن هذا ليس معناه إهمال اللغة العربية بأي حال من الأحوال، أو اتخاذ اللغات الأجنبية وسيلة للتعبير، وأوجبوا أن يكون تدريس المواد كله بالعربية مع العناية في الوقت ذاته بتعليم اللغات الأجنبية.

التربية الوطنية:

جاء في تقرير رسمي عن التعليم في لبنان أن قدم في المؤتمر الثقافي العربي الرابع عام 1959 ما يؤكد ما سبق أن ذكرناه، ويمهد للقضية الحالية[80].

...لم يكن للمدارس الرسمية... الأثر الفعال في بناء الوطن، وكان الأثر والتأثير للمدارس الخاصة، وهذه كانت شيعا وطوائف متعددة الألوان، متنافرة الإتجاهات، تسيطر عليها من حيث الوسائل والإمكانيات مدارس الإرساليات الأجنبية ولو حاولنا استخراج طابع عام لهذا الشتيت من معاهد التعليم لوجدنا أن النزعة الطائفية وتكريسها هما العامل المشترك والصبغة الغالبة. وبيان ذلك أن لبنان منذ عهد القائمقامية والمتصرفية فرض عليه النظام الطائفي وترتيب علاقاته الإجتماعية على هذا. الأساس. وحل الإنتداب فغذى هذه النعرة وأذكاها ليتمكن من السيطرة بسهولة، وفوق هذا كله، فإن مدارس الإرساليات التي سيطرت على التعليم، كانت ذات طابع ديني يستجيب لنزوات الطائفية».

ولما كان عسيرا على التربية الوطنية أن تعبر عن معناها، وتؤدي رسالتها إلا في بلد حاز على استقلاله ومارس سيادته وأحس بأصالته، لذلك لم يكن هناك مادة بالمعنى الصحيح لتدريس التربية الوطنية قبل الإستقلال في لبنان، فالسلطة الفعلية كانت في يد الفرنسيين، ولم يكن مما يتفق وطبائع الأمور أن يفكر هؤلاء في بعث الشعور القومي، وإعداد المواطن الذي يعي بشخصيته يستفيق إلى مضمون حضارته فيرفض الإستكانة والإئتمار ويناضل في سبيل سيادته وتحقيق إمكاناته الحضارية.

كان هناك ما يسمى بالتربية الأخلاقية والمدنية، وكانت فرنسا-عن طريق مفتشيها التعليميين-هي التي تضع أصول مناهج التعليم في لبنان، وكان

منهاج الدروس في وزارة التربية ترجمة حرفية في أغلب الأحيان للمناهج الفرنسية مع بعض التفاصيل الخاصة بلبنان. وهذه المادة كانت تعتبر مادة ثانوية لا أهمية لها لأن الطالب لم يكن مسؤولا عنها في الإمتحانات الرسمية، ولم يكن عليها رقابة من نوع آخر[81].

وفي هذا الجو وعلى هذه الصورة، كانت التربية الوطنية تدرس في المدارس، وهنا لا بد لنا من الإشارة إلى شخصية الأستاذ في عرض هذه المعلومات على التلاميذ، فالمادة بحد ذاتها لم تكن ذات أهمية أساسية، فهي مادة ثانوية لا يسأل عنها في الإمتحانات الرسمية لذلك. فالأستاذ يمكن أن يتصرف في تعليمها بحسب شخصيته. ونقصد بشخصية الأستاذ، نوازعه، وميوله المتأثرة بطائفته وبانتسابه إلى ذلك السياسي أو ذاك، وبالمعهد الذي يدرس فيه ولون هذا المعهد، وبثقافته الخاصة ونظراته للحياة وبمقدار شعوره الوطني ونوعية هذا الشعور، إلى ما هنالك من عوامل تتآلف لتطبع شخصية الأستاذ بطابعها[82].

فلما حصل لبنان على الإستقلال لاحظنا أن الوزارة المسؤولة عن التربية والتعليم فيها تسمى ب (وزارة التربية الوطنية)! ! ! إن هذا قد يوحي ببداية الإهتمام بهذا النوع من أنواع التربية خاصة إذا قرأنا في مقدمة المنهج الذي قرّر ونشر سنة 1946 ما نصه. «وأما روح التعليم وهدف التربية فلا يجوز الإغضاء عن تباين الغايات فيها، ونحن في أمة تحتاج إلى جميع الجهود المخلصة في صهر عناصرها وتوحيد نزعاتها للتحرر النهائي من كل قيد» ونقرأ أيضا أن نفس الوزارة تشير إلى التنشئة الوطنية المنوطة بها فتقول: «وعليه كان من هم الوزارة أن تنشئ في اللبناني مواطنا بصيرا وعضوا في المجتمع عارفا عاملا، و لهذا عنيت عناية بالغة بالتنشئة الوطنية والبدنية والتربية الأخلاقية والإجتماعية، وبإطلاع اللبناني على مناقبه التاريخية دون ما تبجح ولا تزيد، فيعتبر بماضيه ويفهم حاضره ويتحفز لمستقبله، ثم يعرف علاقاته بإخوانه في الدول العربية، فيقدر مركزه منهم ويقوم بواجباته نحوهم على حب وإخلاص، و يعززهما قيامهم نحوه بالواجبات نفسها[83].»

وبالرغم من هذا الإهتمام (المكتوب رسميا) في مقدمة المناهج فإن التربية الوطنية ظلت تعاني من «تنازع» و «تفتت» و «طائفية» للأسباب

التالية:[84]

1- لم تطلب مادة التربية الوطنية في امتحانات الشهادات الرسمية. الإبتدائية والبكالوريا بفرعيها، ولكنها كانت تطلب في الإمتحان الشفوي للشهادة التكميلية (بريفه) بصورة ثانوية. ولهذا السبب أهميته لأن الطلاب في المدارس الخاصة أكثر منه في المدارس الرسمية. والواقع أن وزارة الوطنية لم تكن تتدخل في شؤون المدارس الخاصة ولم تستطع بالتالي أن تفرض توجيهاتها المنهجية إلا عن طريق الإمتحانات الرسمية.

2- المدارس الخاصة بما فيها من بعثات أجنبية لم تكن تهتم في غالبها بتدريس مادة التربية الوطنية، وإذا درستها، فإنما تطرح عليها لونا خاصا يتعلق بنزعة المدرسة واتجاهها، ومن هنا كان التربية الوطنية لا تؤدي غرضها الصحيح، فرأينا الطلاب يختلفون في نظرتهم للناحية القومية و يختلفون في شعورهم ومواقفهم من القضايا التي تعرض لوطنهم.

3- انتشار المدارس ذات الطابع التجاري. فالإقبال على المدارس كان يزداد سنة عن سنة. ومشكلة الأباء في بداية كل عام دراسي هي العثور على مكان لأطفالهم في المدارس الإبتدائية خاصة، لهذا عمد بعض الأساتذة أو من لهم علاقة بالتعليم إلى افتتاح مدارس خاصة يبتغون الربح من ورائها قبل كل شيء. ومعيار نجاح المدرسة والإقبال عليها هو في عدد الناجحين في الإمتحانات الرسمية، لذلك كان هم هذه المدرسة التركيز على المواد الأساسية المطلوبة في الإمتحانات الرسمية، و إهمال المواد الثانوية أو التي لا تطلب في هذه الإمتحانات إهمالا كليا.

فإذا ما جئنا إلى المدارس الرسمية فسوف نجد أنها تسعى بقدر الإمكان إلى الإبتعاد عن الإتجاهات المتضاربة والنزعات المختلفة، وتحاول أن تكون حيادية بين كافة التيارات المتمثلة في نزعات المدارس الخاصة، ووزارة التربية لم تكن تقبل الأساتذة الحزبيين، أو الذين يقومون بنشاط حزبي ولكن ذلك لم يكف أيضا إذ لوحظ أن حياد الأستاذ التابع لوزارة التربية إذا طبق فعليا فإنه كان يتجه إلى. السلبية في الغالب. فأمام التيارات المختلفة يعمد الأستاذ الحيادي إلى (التقية) الوطنية فيرضى بذلك الجميع، ولكنه لا يقوم بعمل إيجابي في حقل التربية الوطنية[85].

ومن ناحية ثانية، فإن حاجة وزارة التربية للمعلمين الإبتدائيين خصوصا

كانت تدفعها إلى تعيين أساتذة لم يتخرجوا من داري المعلمين الإبتدائية العالية، وهؤلاء الأساتذة قد حصلوا على (الشهادة التكميلية) وتأثروا بمختلف التيارات لانتسابهم إلى مدارس مختلفة.

فالتربية الوطنية كانت مرهونة بهذه المثابة بالأستاذ وبجو المدرسة التي يدرس فيها، وحتى لو أن المدرسة كانت رسمية ما كانت لتتأثر بجو البلدة أو المنطقة التي توجد فيها، ويمكن القول إن تدريس التربية الوطنية كان غير منتج ضمن هذه الظروف.

طائفية.. وإقليمية.. لصالح من ؟

في المؤتمر الوطني للتعليم والثقافة الذي انعقد في 20 سبتمبر 1967، بدعوة من جبهة الأحزاب والهيئات والشخصيات الوطنية والتقدمية، تصدى المجتمعون لمجمل أزمة التعليم في لبنان بمختلف تشعباتها، وأهمها: عدم استيعاب المدارس القائمة لعدد يتضخم باستمرار من اللبنانيين في سن الدراسة-ارتفاع الأقساط تجارة الكتب-البرامج وتعديلاتها-النقص في المدارس الثانوية الرسمية-انخفاض مستوى التعليم والتجهيز المدرسي-مشكلة البكالوريا-غياب الثقافة الوطنية-مشاكل الجامعة اللبنانية.

ومن الملاحظ أن هذا المؤتمر قد انعقد بعد ثلاثة شهور على وجه التقريب من كارثة 5 يونيو 1967 حيث أخذ كل مجتمع من المجتمعات العربية يبحث في ذاته عن الأسباب التي جعلته يشهد مثل هذه الكارثة وخاصة تلك المجتمعات التي اشتركت في الحرب مما اصطلح على تسميته بدول المواجهة. و إذا كانت لبنان لم تشترك رغم أنها من دول المواجهة، لكن أصابعها-بحكم الموقع-كان لا بد من أن تطولها النيران.. وبالتالي فقد كان طبيعيا أن يكون التعليم من بين تلك المجالات التي يدور حولها التفكير والبحث من جانبين: أولهما دوره كسبب في التخلف.. وثانيهما دوره كوسيلة لتجاوز التخلف والأخذ بأسباب القوة.

وبعد عام من هذا المؤتمر أصدرت مجلة (الطريق) التي كان يديرها (حسين مروه) عددا خاصا دارت معظم بحوثه عن مناهج التعليم الجديدة في المرحلة الثانوية في لبنان، وبحكم التوجه الماركسي للمجلة نجد تفسيرا خاصا يرى أزمة التعليم اللبناني لا تكمن فيما اصطلح على تسميته ب

(الطائفية)، وإنما فيما كان يظلله من (طبقية) كان من مصلحتها أن تكرس هذه الطائفية، وعلى ذلك لا تكون الطائفية (سببا) للأزمة وإنما هي (نتيجة) لها، لأن السبب الحقيقي هو (الخلل الطبقي)، و(سيطرة البورجوازية) اللبنانية على مقررات الأمور و لأن مصالح هذه البورجوازية تتناقض مع المصالح الوطنية والشعبية العامة وتتوافق مع مصالح القوى الإستعمارية فإنها عملت على ربط الطائفية بالتوجهات الغربية عامة، وكذلك بالقوى المهيمنة من دول الغرب مثل فرنسا وأمريكا بصفة خاصة[86].

يقول (جوزيف زعرور) في مقال له في جريدة الأوريان إن الخط العام للمنهج الثانوي سنة 1966 هو اللبننة ومسايرة العصر. فماذا يقصد بهذا؟

اللبننة، كما يقول زعرور يجب أن تتم في إطار من الحرية «يحترم الفوارق»، ثم يقول « .. الإختلافات الثقافية موجودة ويجب أن تبقى»، و يعني بالفوارق «الشرق المتصوف والغرب الإنساني والتكتيكي» هذه الصيغة التي كانت تنادي بها جماعة (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) لتوحي بالتمييز بين روحانية الشرق ومادية الغرب كستار لفكرة تقول بأن الشرق لمينتج سوى الروحانيات وبأن (التفوق اللبناني) ناتج عن ارتباطه بحضارة الغرب المادية. إن هذا التفكير-فيما يؤكد يوسف شاكر هو الشكل الإيديولوجي للطائفية وللميثاق الوطني، والهدف منه هو إقناع اللبنانيين بالإختلاف فيما بينهم وتصوير هذا الإختلاف وكأنه مبرر لوجود لبنان، وتحمل هذه الفلسفة في طياتها (المؤامرة) على وجود لبنان ككيان، إذا ما تناقض هذا الوجود مع «الحرية» التي تحتكرها طغمة (00 2) من العائلات. إن هذه الفلسفة تمثل استمرارا لفلسفة التعليم في ظل الإنتداب، واستمرارا للتفكير الذي يرفض اعتبار الإستقلال ثورة، بل مجرد تغيير في الشكل «يمكننا القول هنا إن ثورة الإستقلال أجهضت إذ عجزت عن إعادة الإنسان اللبناني إلى ذاته بعد أن عمل الإستعمار على سلخه عن لبنانيته وعروبته. لقد ترك لنا الإنتداب الفرنسي نظاما تعليميا هدفه تكوين إنسان غريب عن وطنه في وطنه لأنه لا يملك التصرف بمقدراته ولا بثمار عمله، إنسان لا يهتز لانتهاك سيادة وطنه. وذلك ضمن فلسفة تعليمية مازالت هي هي. فلسفة ترسخ وتبرر الغربة الثقافية والفكرية عن الواقع الوطني لتترك الإنسان اللبناني مصلولا، ذراع إلى الشرق و ذراع إلى الغرب، إنسانا ممزقا ضائعا

بين فسيفساء من الثقافات تكرس الفسيفساء الطائفية المصطنعة، ولا يعرف من الحضارات التي يسمح له بمعرفتها سوى القشور، إنسانا لا يصلح إلا ليكون موظفا طيعا ي جهاز الدولة وفي الشركات الأجنبية,[87].

ويتناول باحث آخر هو الدكتور مهدي عامل مقارنة كمية بين مادتي الفلسفة العربية والفلسفة العامة فيجد أن منهج1966 قد خصص إحدى عشرة ساعة أسبوعية للفلسفة العامة وست ساعات للفلسفة العربية، بينما كان المنهج القديم يخص تسع ساعات للمادة الأولى مقابل سبع ساعات للمادة الثانية[88].

والسؤال هو: لماذا خصت الفلسفة الغربية بأهمية بالغة تفوق بكثير أهمية دراسة الفكر العربي، إن المقارنة (الكمية) فرضت علينا طرح هذا السؤال. والجواب عليه كما ينبهنا (مهدي عامل) نجده في توزيع الساعات الأسبوعية بين المادتين، وفي ضآلة منهج الفلسفة العربية وسعة المنهج الآخر، إن مجرد العلاقة الكمية بين المادتين توحي إلى الطالب بشكل عنيف، بل تفرض عليه أن يتوجه بفكره نحو الفكر الغربي وخاصة في شكله البورجوازي، ولا يعبر الفكر العربي من الإهتمام إلا قدرا يسيرا هو حياء تجاه ذاته أكثر منه معرفة بها. وفي هذا تقويم مسبق محدد للفكرين لا يمكن فهم علاقة المادتين في المنهج، إن كمّا أو كيفا، إلا بفهمه. وهذا التقويم أساس المنهج. إنه يفترض أن الفكر الغربي وحده هو الذي يطرح ويعالج مشكلات الإنسان المعاصر. وهذا يعني أن مشكلات الإنسان المعاصر واحدة متماثلة، فلا وجود لمشكلات خاصة بالإنسان العربي، عليه أن يطرحها و يعالجها.[89].

إن منطلق هذا التفكير تقويم خاص للفكر العربي وهو أنه لا ارتباط له إطلاقا بمشكلات حياتنا المعاصرة ما دام قد أخذ كتراث لا كحياة حضارية تبين للطالب لماذا اختلف المفكرون في القول أو تماثلوا، أو لماذا اختلفت المشكلات أو تماثلت، وبالتالي الفلاسفة عن الوحدة الفكرية البنيوية والتاريخية التي تربط بينهم وتقطعهم عن الواقع الإجتماعي الذي كان موضوعا لفكرهم. وهكذا تضيع في ذهن الطالب الوحدة العميقة للفكر العربي وأصالة نشأته وتطوره وتكامله. فإذا كنا في حاضرنا نعاني مشكلات الإنسان المعاصر، فلا سبيل لماضي الفكر أن يعالج حاضر الإنسان، وهذا

من شأنه أن يجعل الخيار المطروح هو الفكر الغربي في فلسفته، وبالتالي ينقطع العربي اللبناني عن هويته العربية[90].

تدريس التاريخ والجغرافية يكرس الإقليمية:

وفي منهاج الجغرافية الذي ظهر عام, 1966 نجد أنه بالنسبة للسنة الثانية-البكالوريا-القسم الأولي يتضمن 3 أقسام رئيسة هي:

1- دراسة عامة عن حوض البحر الأبيض المتوسط.

2- جغرافية لبنان مفصلة.

3- التطور الإقتصادي في كل من الدول العربية التالية...»[91].

طبعا لا يكفي هذا التقسيم للإشارة إلى الإتجاه الخطر الكامن وراءه، ولكن المنهاج يضع تحت القسم الأول فقرة تتناول التفاعل الإقتصادي بين بلدان حوض البحر الأبيض المتوسط، بينما تقتصر دراسة اقتصاديات الدول العربية على كل من الدول منفصلة، وفي ذلك اتجاهان خطران، الأول في النظر إلى اقتصاديات البلدان العربية كأجزاء منفصلة دون أن يشير المنهاج حتى إلى مجرد وجود تفاعل بين هذه الإقتصاديات، بينما هو يفرد فقرة عن التفاعل الإقتصادي بين بلدان حوض البحر الأبيض المتوسط، ولسنا في حاجة إلى كبير عناء لفضح اعتباطية ولا علمية بل لا واقعية هذا التقسيم، فمن يسمع حتى الإذاعة فقط، هذا إذا لم يقرأ الصحف، يعرف كيف توزعت بلدان حوض البحر الأبيض المتوسط بين كتل اقتصادية مختلفة لأسباب تاريخية وجغرافية معا، فالسوق الأوروبية المشتركة ليست ظاهرة منعزلة عن تطور اقتصاديات بعض الدول الأوروبية، واستقلال بلدان شمالي أفريقية العربية حدث لا يجوز تجاهل نتائجه على صعيد تطور هذه الدول الإقتصادي على أنه لا يمكن فهم كيف تدرس اقتصاديات الدول العربية، وهنا يتضح الإتجاه الثاني، ولا يطلب من الأستاذ في لبنان أن يعرف تلامذته أن طريقا برية يمكن أن تصل بين بيروت-دمشق--بغداد، أو بين بيروت ودمشق-عمان أو حتى بين بيروت-دمشق-الكويت، وأن هذه الطريق لا تستخدم فقط لانتقال الأشخاص.

كما لا يمكن فهم عزل لبنان عن التفاعل الإقتصادي بين لبنان وبلدان حوض البحر الأبيض المتوسط باعتباره أحد هذه البلدان، بينما لا يفترض

دراسة التفاعل الإقتصادي بين لبنان ومحيطه الطبيعي جغرافيا وتاريخيا على السواء[92].

وبالنسبة لمنهج التاريخ نجد أنه حاول الفصل بشكل مصطنع بين تاريخ لبنان المعاصر وتاريخ العرب المعاصر، ليس فقط عن طريق تقسيم المنهج بهذا الشكل، بل حتى بتغيير بعض الحقائق التاريخية. ففي تاريخ لبنان المعاصر نلاحظ المراحل الآتية:

«لبنان: أثر الحرب العالمية الأولى-المرحلة الإنتقالية-إعلان دولة لبنان الكبير ا لحكم العسكري الفرنسي-الثورات اللبنانية-الدستور والجمهورية-الأحزاب اللبنانية-لبنان في الحرب العالمية الثانية-احتلال الحلفاء للبنان-إعلان الإستقلال... الحرب الفلسطينية...»

بينما في تاريخ العرب المعاصر:

«العرب والدولة العثمانية منذ أواخر القرن التاسع عشر حركة التتريك والمعارضة العربية-فتح قناة السويس.. الثورة العربية الكبرى-الإنتداب الفرنسي-الثورات السورية وإعلان الجمهورية.. حتى قيام المملكة العراقية..».

إن في ذلك-كما يؤكد سمير حسن-فصلا متعمدا وخطيرا ومغايرا للحقائق التاريخية في آن معا، فالحكم العسكري الفرنسي في لبنان لم يكن سوى جزء من نظام الإنتداب، والإنتداب الفرنسي عرفه لبنان وسوريا معا خلال حقبة تاريخية واحدة تماما، كما عرفت فلسطين والعراق الإنتداب الإنجليزي الذي لم يذكره المنهاج رغم ذكر الحرب الفلسطينية وقبل ذلك قيام المملكة العراقية..«لم يعد من الجائز أن يبقى تاريخنا عرضة للتشويه وحتى التزوير، كما لم يعد ممكنا إخفاء الرأس في الرمال. إن شعور كل مواطن بالإنتماء إلى وطنه يبدأ على مقاعد الدراسة ويقوي بما نستطيع أن نقدمه للتلميذ من حقائق يدرك منطقها وقوانينها فلا تبقى مجرد أحداث متعاقبة منفصلة..»[83].

وفي عام 1981 قام الباحث اللبناني / عبد الفتاح حسن عمار بدراسة حصل بها على درجة الماجستير تحت إشرافنا قام فيها بتحليل محتوى عدد من الكتب المقررة في المدارس اللبنانية في مجالي التاريخ والجغرافية في المرحلة الثانوية وهي كتب[94].

1- شفيق جحا وآخرون: حضارات العالم في العصور القديمة والوسطى

الجزء التاسع للسنة الأولى (بيروت-دار العلم للملايين، د. ت).

2- شفيق جحا وآخرون: لبنان والعالم في العصر الحديث، جـ 10، للسنة الثانية (بيروت، دار العلم للملايين 1973).

3- شفيق جحا وآخرون: تاريخ العالم المعاصر، جـ 11، لفروع-الفلسفة والرياضيات والعلوم الإختبارية (بيروت، دار العلم للملايين، 1976).

هذا في التاريخ، أما في الجغرافية فقد كانت الكتب موضوع التحليل هي:

1- جان صدقة وآخرون: الجغرافية في الصفوف الثانوية، جـ 1، بيروت، (بدران للطباعة والنشر، د. ت).

2- جان صدقة وآخرون: الجغرافية في الصفوف الثانوية-جـ 2، بيروت، بدران وشركاه، د. ت).

3- علي فاعور: الجغرافية البشرية والإقتصادية، إقتصاديات الدول الكبرى. السنة الثالثة، (بيروت) مكتبة حبيب، 1977[95].

وأبرز الباحث عددا من النصوص التي تؤكد على الإنقسامية والطائفية، منها على سبيل المثال، ما جاء في كتاب التاريخ للسنة الثانية (ص 83) ما نصه:

«وقد اعترف الميثاق بالطائفية طابعا يطبع لبنان ويميزه عن غيره. وبالرغم من أن لدى اللبناني استعدادا فطريا للمحبة والتسامح ورحابة الصدر، فإن الميثاق، يتركه الطائفية عنصرا من عناصر كيانه، ترك فيه سببا يبعد شعبه عن التلاحم والإتحاد، فظل ميثاقا للوفاق الوطني لا ميثاقا للوحدة التامة..»

وقد أحصى الباحث تكرار الكلمات التي استخدمتها مادة التاريخ لتدل بها على ظاهرة الإنقسامية الدينية في لبنان، فوجد تفوقا كبيرا لصالح التكرارات الخاصة بالطائفة المسيحية على التكرارات الخاصة بالطائفية الإسلامية، حيث توزع مجموع التكرارات الدينية على النحو التالي:[96]

- تكرارات دينية عامة: 46
- تكرارات خاصة بالطائفة القبطية: 30
- تكرارات خاصة بالطائفة الإسلامية: 6

وكذلك يشير الكتاب إلى أنه «قد أسهم الأرمن في ازدهار لبنان وتقدمه

لما تميزوا به من نشاط وإنتاج» (ص 46)، ويسمى المسلمين في ص(80) (المحمديين) مع ما يعنيه هذا من تجاوز واضح حيث أن مثل هذا الوصف يبرز الرسول محمد صلى الله عليه وسلم كأي مصلح اجتماعي جاء بتعاليم وأفكار وضعية تحتمل الأخذ والرد[97].

وبالنسبة لتكرار كلمة لبنان في السياقات الإنتمائية الثلاثة: القطري، المتوسطي (تسمية لحوض البحر الأبيض)، العربي، وجد الباحث النتائج التالية:[98]

- تتفوق التكرارات القطرية على التكرارات المتوسطية، وتتفوق هذه على التكرارات العربية.

- تؤكد مادة الجغرافية على الروابط الحضارية والثقافية بين لبنان وبلدان البحر الأبيض، وتبرز دور لبنان على أنه قنطرة ثقافية بين هذه البلدان وبين معطيات الثقافة الخارجية مثل القول: «في نطاق المتوسط تمازجت الحضارات التي أبدعها سكانه، وتقاربت في معطياتها ونتائجها حتى كاد البعض يرى فيها حضارة متوسطية واحدة ذات وجوه متعددة» وذلك في ص 19 من الكتاب المدرسي جـ 1.

- لم يرد في المواد الإجتماعية أي تكرار انتمائي يصف لبنان بأنه بلد عربي، واقتصرت هذه المواد على إيراد التكرارات الإنتمائية العربية في معرض حديثها عن الدول العربية بصفة عامة، وبالإجمال يمكن القول إن تكرارات مادة التاريخ التي ورد بعضها في مناسبات قومية أكثر إنمائية من تكرارات مادة الجغرافية التي لم ترد إلا في مناسبات اقتصادية.

باستثناء ما يتعلق بتأكيد رسمية اللغة العربية في لبنان لم نجد في المواد الإجتماعية أي إشارة إلى الروابط الثقافية التي تربط لبنان بالوطن العربي إلا هذه العبارة التي نقرأها في مادة الجغرافية... « .. غير أن جميع هذه الشعوب بلغاتها وعناصرها المختلفة ما لبثت حتى تأثرت بمد الحضارة العربية التي صهرتها، وكونت منها شعب لبنان الحالي» نفس الكتاب ص 82.

الدعوة الإقليمية في جنوب السودان

لعل أول من تتبادر إليهم الأذهان في حركة البدء بنشر الثقافة العربية في السودان هم هؤلاء العرب النازحون الذين رحلوا إلى السودان في أزمان

مختلفة طلبا لخصوبة المرعى وجريا وراء الرزق، فنزلوا في المناطق الصالحة للسكنى في الشمال، وأقاموا بين الزنوج في الإقليم الجنوبي حيث مناطق المستنقعات. وفدوا إلى السودان من الباب الشرقي حيث طريق البحر الأحمر، ومن الباب الشمالي الأوسط الذي يفضي إلى مجرى النيل، ومن الباب الشمالي الغربي وهو الطريق الليلي، وحدث اندماج وتداخل أحيانا، وانفصال وتنازع أحيانا أخرى، كما حدث بينها وبين الحاميين والزنوج امتزاج دموي بالمصاهرة. وكان لذلك كله أثر في ترتيب الأنساب وتعديلها[99].

وإذا كانت دعوة المهدي تصنف بأنها ضمن الحركات السلفية الدينية فإن ذلك لا يجعلنا نغفل عن طابعها (الوطني) أو القومي السوداني. يقول عابدين: «لعل من أهم ما رسمه المهدي لهذا المجتمع الديني الكبير أن يخلق في نفوس أبنائه التشبث بالقومية، وأن يشعر كل سوداني بأن له مع إخوانه كيانا مستقلا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا بالغ في الإعتزاز بدينه وجنسه وتراثه القومي»[100]. فالثقافة التي جاء بها الحكم التركي تعتبر «دخيلة في نظره-أي المهدي-والغرب عنده دخيل حتى ينخرط في سلك من القومية السودانية»، فيعتنق الإسلام إن كان غير مسلم، أو يدخل في صفوف الأنصار إن كان مسلما، وسرعان ما سرت الروح القومية إلى نفوس الناس فوجدوا أن حركة المهدي فيها رفعة لشأنهم، وكانوا يفخرون بأنه واحد منهم فترقبوا الوقت الذي يطرد فيه الأتراك من البلاد ويتفرد بالحكم.

ولعل اتجاه المهدي إلى تبسيط الحياة كان يرمي به إلى هدف قومي فوق هدفه الأول. ذلك أنه رأى أن البيئات السودانية، كالبيئات العربية في جزيرة العرب، وكالبيئات البربرية المغربية في شمال أفريقية، كلها بيئات بسيطة لم تكن تتحمل أعباء الحضارات المعقدة. ولهذه البيئات تراث ورث من العرب والسكان الأصليين من قديم، وأصبح يتمثل خاصة في اللغة العربية والدين الإسلامي، والجنس العربي والمستعرب، فإذا سمح لحضارات غريبة بالتسرب إلى هذه البيئات فقد تعرض البلاد ومقوماتها للفساد «وبذلك يكون المهدى قد هدف إلى تثبيت دعائم القومية في المجتمع السوداني»[101].

ومن كلية غوردون تخرج عدد من السودانيين أخذوا على عاتقهم مكافحة الحزبية والتحرر من قيودها، والتكتل جبهة وطنية تعمل لمصلحة البلاد،

وكان من آثار ذلك أن حلّت روح التسامح بين الصفوة المثقفة محل العصبية والتحيز، فضربوا بسهم في توحيد مصائرهم متحررين من وصمة العصبية وراء الحزبية وربقة التحيز. وكان من تقاليد الطلبة أن ينتمي الطالب إلى القبيلة إذا سئل عن جنسه، ولكن تلك المسألة البغيضة، مشكلة القبائل، قد حاربها الطلاب تحقيقا لفكرة التكتل القومي، قال بعض الخريجين: (حاربناها في دفاتر الكلية الرسمية يوم أن طلب منا أن نقيد أجناسنا فأحصيناها فوجدنا فصلا واحدا به ثلاثون طالبا عدد قبائلهم بلغ اثنتين وعشرين قبيلة، فكانت فضيحة أعقبتها صيحة وثورة دوت بعدها في الفصل كلمة واحدة «سوداني»)[102]

ويتضح من ذلك أن الوعي الذي غمر الطلاب والخريجين، في الجيل الماضي في أول القرن العشرين، كان متجها إلى التكتل القومي، وقد فلسفوا هذا فيما أسموه بـ (الكينونة الذاتية)، غير أن القومية التي دعا إليها هؤلاء كانت في الغالب هي القومية السياسية، أي جمع صفوفهم تحت هدف واحد ويدافع شعور واحد حتى يصبحوا قوة ضد التدخل السياسي. أما من الناحية الثقافية فيخبرنا أحد رواد هذه الدعوة بأن تراث الإنسانية الفكري تراث مشترك، ولا تعرف دنيا الفكر التناحر والتنافر والدسائس التي تسرد عالم السياسة والإقتصاد. وقد أكد البعض في أكثر من موضع على أهمية الثقافة الغربية والعربية التي استقوها من المصريين والإنجليز وغيرهم، غير أنهم فيما يبدو كانوا يدعون إلى تنظيم هذه المعرفة الجديدة وتوجيهها بحيث تتمشى مع «المقومات الأساسية للبلاد»[103].

وإذا كانت ثمة عقبات قد واجهت عمليات السيطرة الأمبريالية لأوروبا على القارة الأفريقية خلال العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر ومطلع القرن التالي، فإن الإسلام والعروبة كانا العقبة الرئيسة من هذه العقبات[104].

ولا شك في أن الإستعماريين الأوروبيين قد فهموا هذه الحقيقة ووعوها، ومن ثم فقد كانوا حريصين على محاصرة الإسلام والعروبة ومنعهما من الإنتشار في المناطق التي لم ينتشرا فيها بعد. وقد تجسدت السياسة البريطانية لوقف التقدم العربي الإسلامي نحو جنوب السودان فيما عرف «بالسياسة الجنوبية».

وقد اعتمد تنفيذ هذه السياسة على مجموعة من الخطط يمكن أن

نرتبها على النحو الآتي[105]

1- إضعاف الوجود الشمالي في الجنوب بمختلف الوسائل. وكانت وسيلة هذا الإضعاف منح العرب المسلمين من الشماليين من دخول الجنوب بمختلف الطرق ثم تصفية الوجود الشمالي في الجنوب.

وقد وصل الأمر بالسياسة البريطانية في هذا الصدد إلى إصدار قوانين (المناطق المغلقة) مستهدفة من ذلك إغلاق البقاع الجنوبية أمام الشماليين، وجاء وقت أصبح فيه أسهل على السوداني العربي أن يتنقل في سائر أنحاء العالم من أن يتنقل في أرجاء بلاده.

2- إضعاف الثقافة العربية ومنع انتشار الإسلام في الجنوب بمختلف الطرق سواء بإحلال الإنجليزية محل العربية كلغة عامة Lingua Franca, أو بتشجيع انتشار اللغات المحلية ومحاولة تحويلها إلى لغات مكتوبة ومقروءة من خلال وضع قواعد نحوية لها.. المهم ألا تكون العربية لغة حديث أو كتابة أو استخدام في المدارس أو المصالح الحكومية.

أما منع انتشار الإسلام فقد تكفلت به الإرساليات التبشيرية التي أطلقت لها حرية العمل الديني في الجنوب على عكس الشمال حيث قيدت هذه الحرية بميادين التعليم والخدمات الصحية. وعلى هاتين الركيزتين تحركت السياسة البريطانية في جنوب السودان في الفترة ما بين عامي 1899 و 1956.

وفي منتصف عام 1929 قام اللورد لويد المندوب السامي البريطاني في القاهرة وصاحب أكبر سمعة استعمارية بعد اللورد كرومر، قام بجولة في السودان، وعاد إلى القاهرة ليكتب في 19 يونيو مذكرة سرية عما أسماه (مشكلة السياسة التعليمية في جنوب السودان). ووضع لويد في نهاية تقريره المثير الخطة التي يرى اتباعها لتحقيق المطلوب من صبغ جنوب السودان بصبغة ثقافية مختلفة عن شماله. [106].

وفي 25 يناير سنة 1930 في مذكرة سرية وجهها السكرتير الإداري لحكومة السودان إلى مديري المديريات الجنوبية ومديري المصالح في الخرطوم. تضمنت المذكرة الإجراءات التنفيذية للسياسة التي اتفق عليها مختلف الأطراف في الخرطوم والقاهرة ولندن[107].

ولكي تتحقق هذه السياسة كان لا بد للتعليم من أن يقوم بدوره، ومن ثم

فإن الهيكل العام لنظام التعليم في جنوب السودان قد قام على الأسس التالية:[108]

أولا: أن تتولى الإرساليات العملية التعليمية بالشكل الذي تقرر. وكانت هناك مصلحة مشتركة بين المبشرين والسلطات البريطانية في طرد الوجود العربي الإسلامي من الجنوب.. وبالنسبة للمبشرين فهذا يتيح لهم تنفيذ هدفهم الرئيسي بنشر المسيحية في تلك المناطق الزنجية دون مقاومة من جانب العرب المسلمين، وبالنسبة للوجود الإمبريالي فهو يخلص المنطقة من عناصر التمرد وإزعاجها.

ثانيا: أن تتم هذه العملية تحت إشراف دقيق من جانب حكومة السودان سواء من خلال سلطاتها الإدارية ممثلة في حكام المديريات ومأموري المراكز من البريطانيين، أو من خلال أجهزة الإشراف التابعة لإدارة المعارف في الخرطوم، والتي كانت توالي كتابة تقاريرها إلى هذه الإدارة وتتلقى منها تعليماتها، وهي تعليمات تتوخى بالدرجة الأولى تنفيذ السياسة العليا بصياغة الجنوب صياغة ثقافية مختلفة عن الشمال.

ولم تكن (سلطة الحكومة) فقط هي السبيل إلى فرض هذا الإشراف، بل كان هناك (المعونة السنوية) التي تمنحها إدارة المعارف لمدارس الإرساليات، وبالرغم من أنه ليس لدينا معلومات كافية عن الصورة التي كانت تبذل بها تلك المعونات، بيد أن كل الدلائل تشير إلى أنها كانت تستخدم بالحبس أو بالمنح، بالتقتير أو بالسخاء، على ضوء التقارير التي كان يقدمها ممثلو الحكومة عن كل مدرسة، وهي تقارير كانت تسجل قبل أي شيء مدى نجاح تلك المدارس في تنفيذ المطلوب منها لتحقيق السياسة المرسومة.

ثالثا: أن يصحب هذا التوافق في الهدف، والإشراف من جانب الحكومة الإتفاق على خطة معينة بين الجانبين.

وقد تم هذا الإتفاق من خلال مؤتمرات دورية ظاهرها رسم سياسة تعليمية لأبناء جنوب السودان، وجوهرها صياغة ثقافة هؤلاء بشكل (لا عربي).

وفي عام 1929- حين بدأ التخطيط بجد لسياسة فصل الجنوب عن الشمال-كانت هناك أربع إرساليات تبشيرية تعمل في المديريات الجنوبية هي جمعية إرسالية الكنيسة Church Missionary Society والإرسالية الإيطالية

الكاثوليكية Italian Catholic Church وإرسالية السودان المتحدة Sudan United Mission ثم الإرسالية الأمريكية The American Mission وكانت هذه الإرساليات تشرف على ثلاث مدارس وسطى تضم 179 تلميذا، و 30 مدرسة أولية تضم 1907 تلميذا.[109].

ويتحدث التقرير السنوي عن التعليم عما أسماه الإنجليز مدارس الشجرة Tree Schools, أو المدارس الخارجية Out Schools، والتي بلغت 263 مدرسة بلغ عدد تلاميذها سبعة آلاف، وقد أقيمت هذه المدارس في القرى، وكان يدير كلا منها مدرس من أبناء القرية نفسها، ويتعلم فيها الرجال والصبيان فقط. ولم تكن هناك سن محددة للإلتحاق بهذا النوع من المدارس، كما أن ساعات الدراسة فيها لم تحدد، غير أن هذه الساعات كانت تتراوح بين 3، 4 ساعات يوميا تنظم على شكل لا يخل بنظام الحياة في القرية، كان الطلاب يتلقون بالإضافة للقراءة والكتابة والحساب بعض العلوم التي تفيدهم في حياتهم كدروس في الزراعة مثلا. وكان هذا النوع من أخطر الأنواع التي نفذت فيها السياسة الإنجليزية نحو إفقاد أبناء الجنوب أي سمة عربية أو إسلامية[110]

ولعل أخطر الوسائل كانت في التعليم باللغات المحلية والإنجليزية. ففي عام 1934 انعقد المؤتمر الثاني من مؤتمرات التعليم في الجنوب في جوبا، أي بعد ست سنوات من المؤتمر الأول الذي عقد في الرجاف عام 1928، وكان هذا العام (1934) مثمرا للغاية في دفع سياسة التعليم باللغات المحلية، فبالإضافة إلى كتب القراءة والحساب والجغرافية والتاريخ والطبيعة. أخذت الدراسات التي أعدها رجال الإرساليات لقواعد ونحو اللغات الجنوبية في الظهور. وأهمية هذه الدراسات، فيما نحن بصدده، أنها تؤصل لغات الجنوب بكل ما يترتب على ذلك من طرد أي تأثيرات عربية، حيث لم تعد هناك حاجة إليها، فقد أصبحت اللهجات والرطانات المحلية لغات مستكملة القوام بفضل جهود المبشرين[111].

وبعد رحيل الإستعمار البريطاني عام 1956 سعت الحكومة المركزية في الخرطوم إلى السيطرة على التعليم وكانت أكبر العقبات هي حركات التمرد التي ما فتئت تبرز من حين لآخر. وكان لابد للحكومة المركزية من أن تسعى إلى تعريب التعليم في الجنوب إلا أن مثل هذه الحركة لم تأخذ في الإعتبار

أوضاع الجنوب من ناحية استخدام مدخل اللغات المحلية بالحرف العربي، وصياغة المنهج والكتاب ليعكسا طبيعة الجنوب وثقافته في إطار الوحدة الوطنية المستهدفة. وكان من إفرازات الحرب الأهلية بروز عدد من المتعلمين خارج الإقليم باللغة الإنجليزية، شكلوا إضافة هامة لمن تعلموا باللغة الإنجليزية أيام الإستعمار البريطاني، وقد مثلت هاتان المجموعتان غالبية القيادة السياسية والإدارية التي آلت إليها السلطة في الإقليم بعد تطبيق الحكم المحلي.

وقد انعكس هذا الوضع في اتفاقية السلام (أديس أبابا 1972) حيث نصت الإتفاقية على أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الرئيسة في الجنوب، وأنه يجوز استخدام اللغات المحلية حينما تكون هناك ضرورة عملية، وكانت حركة تعريب التعليم أثناء الحرب بإغفالها أهمية اللغات المحلية مدخلا لتعليم العربية وبتطبيق المنهج والكتاب القومي-الذي لا يعكس خصوصية الجنوب-من أبرز ما استهدفه هجوم دعاة تعزيز التعليم باللغة الإنجليزية في الجنوب، ودعاة الإنفصال أيضا[112].

وقد ظهرت خطورة هذا في نقاش مجلس الشعب الإقليمي وقراره بشأن اللغات عام 1974، حيث قرر المجلس أن تكون اللغة الإنجليزية لغة التعليم في المؤسسات التربوية الجنوبية اعتبارا من العام الدراسي 74 / 1975، إلا أن المجلس التنفيذي الأعلى للإقليم الجنوبي قد أبدى تفهما عميقا لقضية اللغات وإدراك مكانة اللغة العربية في الجنوب أولا، ومكانتها في السودان ككل في إطار الوحدة الوطنية المنشودة، فكان قراره بشأن «سياسة لغة التربية» في 8 / 11 / 1975 متأثرا بهذه المعطيات، ويعكس توازنا مؤقتا في الإتجاهات السائدة في الحكومة الإقليمية والحكومة المركزية، وملخص القرار هو:[113]

أ-في حالة المدارس الريفية.

1- اللغة المحلية هي لغة التعليم في السنتين الأولى والثانية، وتقدم اللغة العربية والإنجليزية مشافهة.

2- اللغة المحلية هي لغة التعليم في السنتين الثالثة والرابعة، وتزداد كثافة اللغة العربية والإنجليزية.

3- اللغة العربية هي لغة التعليم في السنتين الخامسة والسادسة، ويستمر

تكثيف اللغة الإنجليزية.

ب-في حالة المدارس الحضرية:

1- اللغة العربية هي لغة التعليم في السنتين الأولى والثانية، وتقدم اللغة الإنجليزية مشافهة.

2- اللغة العربية هي لغة التعليم في السنتين الثالثة والرابعة، وتقدم اللغة الإنجليزية كتابة.

3- اللغة العربية هي لغة التعليم في السنتين الخامسة والسادسة ويزيد تكثيف اللغة الإنجليزية.

جـ-في كل المدارس المتوسطة: اللغة العربية هي لغة التعليم، ويستمر تكثيف اللغة الإنجليزية.

د-في كل المدارس الثانوية وما فوقها:

اللغة الإنجليزية هي لغة التعليم، وتدرس اللغة العربية مع آدابها كمادة دراسية[114].

ولابد لنا في هذا المقام من أن نبحث عن وضع (التربية الوطنية) في السودان الذي يواجه هذا الوضع في جنوبه، وليس في أيدينا بهذا الصدد إلا تقرير وفد جمهورية السودان الذي قدم للإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية عن هذا الموضوع في المراحل التعليمية العامة[115]

ويذكر التقرير أن التربية الوطنية قد ظهرت كمادة دراسية في مدارس السودان أول ما ظهرت في معهد لتدريب المعلمين (بخت الرضا). وكان ذلك في أخريات الثلاثينات. كان ذلك في أول الأمر تجربة، فلما اقتنع القائمون بأمر المعهد بنجاح التجربة، عملوا على نشرها وإدخال مادة التربية الوطنية في المرحلة الإبتدائية، وهي مرحلتان: مرحلة مدتها أربع سنوات يدخلها الأطفال من السابعة ويفرغون منها في الحادية عشرة، ومرحلة تليها من الثانية عشرة وينتهي منها في الخامسة عشرة. ففي المدارس الأولية، أولى مراحل السلم التعليمي(7- 11) حيث لا يزال الأطفال أحداثا، أدخلت المادة ضمن دروس الجغرافية المحلية، وضمن دروس التاريخ الطبيعي، وضمن دروس الموسوعات (والمشروعات) وضمن نظام الجمعيات المبسط.

ولكن ظروف التوسع التعليمي أدت إلى استخدام مدرسين من غير المؤهلين في المدارس الأولية، فلم يستطع هؤلاء المدرسون الإحتفاظ بالمستوى

الذي وصلته مادة التربية الوطنية في الفترة ما بين عامي 1940 و 1948، وأصبح تدريسها شكليا.

وفي المدارس الوسطى، وهي المدارس التي تسبق المرحلة الثانوية، أدخلت التربية الوطنية عن طريق الجمعيات المدرسية وعن طريق النشاط المدرسي الخارجي، ووضعت المناهج والكتب للمدرسين والتلاميذ، ورصدت لها اعتمادات مالية، ودرب المدرسون على تدريسها والإشراف عليها، وبعثت وزارة المعارف السودانية بعض أساتذة المدارس الوسطى خارج السودان إلى إنجلترا خاصة للتخصص في التربية الوطنية لتدريسها عند عودتهم وللعمل على ترقيتها وتعميمها في جميع المدارس[116].

ثم تدخلت ظروف التوسع التعليمي في هذه المرحلة أيضا وأصبح عدد الأساتذة في هذه المادة أقل كثيرا من المدارس التي فتحت، وأصبح تعميم تدريس المادة في كل المدارس أمرا مستحيلا. ولما كان تلاميذ المدارس الوسطى السودانية يجلسون لامتحان مسابقة مركزي واحد لغرض الدخول للمدارس الثانوية، ولما كانت المناهج والمقررات موحدة، أصبحت الحماسة للمادة تقل تدريجيا.

أما في المدارس الثانوية ومعظمها مدارس أكاديمية، فقد بذلت جهود في الفترة ما بين عامي 1930 و 1943 لإدخال التربية الوطنية عن طريق دروس (الإقتصاد)، وعن طريق الجمعيات المدرسية، وعن طريق النشاط الخارجي.

وخلص التقرير إلى أن مادة التربية الوطنية كمادة دراسية (عام 1959) كانت تجد مكانها في برامج المدارس الأولية، أما في المدارس الوسطى فقد توقفت قبل هذا بخمس سنوات، وتدرس عرضا في دروس التاريخ ودروس الأدب العربي والجغرافية وغيرها. أما في المدارس الثانوية فأصبحت التربية الوطنية من المواد المقرر تدريسها.

ونلاحظ في منهج المرحلة الأولية أن التركيز إنما هو على (البيئة المحلية للتلاميذ)، وعلى (كثير من بيئات السودان) وضرورة أن تشمل دروس التاريخ دراسة بعض الشخصيات الوطنية والشخصيات (العالمية)، وعلى (تاريخ السودان الحديث)، وفي أدب اللغة العربية (أناشيد وطنية) فضلا عن بعض الأغراض الخلقية [117].

6 الإتجاه الإشتراكي

أولا- نشأته وتطوره

الإرهاصات الأولى:

تدل الدراسة التحليلية لتطور الأفكار السياسية والإجتماعية على أن ظهور فكرة جديدة لا يتم في فراغ، ولا ينشأ بمعزل عن تطور الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية، ولا عن الوضع الثقافي العام وطبيعة النخبة المتعلمة واتجاهاتها في المجتمع. ورغم أنه من المؤكد أن المفكرين الإشتراكيين الأوائل قد تعرفوا على فكرة الإشتراكية عبر احتكاكهم بالمؤلفات الغربية المتعلقة بهذا الموضوع، فإن بروز هذه الفكرة من منظور التطور الثقافي العربي تأثر بعاملين أساسيين أولهما: دور السان سيمونيين في مصر خلال عصر محمد علي، وثانيهما: الوعي المتزايد بضرورة الحاجة إلى الإصلاح والعدل الإجتماعي اللذين عبر عنهما الشيخ رفاعة الطهطاوي في كتابه مناهج الألباب.[1]

ففي سعيه لإقامة الدولة الحديثة التي أراد إنشاءها اجتذب محمد علي عناصر وجماعات أوروبية مختلفة قدمت إلى مصر، وكان من بين هؤلاء السان سيمونيين-أتباع سان سيمون-الذين لعبوا دورا هاما، فعملوا كأطباء ومهندسين ومعلمين،

وساعدوا في بناء القناطر وإعادة تنظيم الري، ويبدو أن آراءهم فيما يتعلق بدور الدولة والإقتصاد المخطط والتنمية الصناعية تطابقت مع آراء محمد علي. لقد تصورت هذه المجموعة من (المبشرين الإشتراكيين) أنه من خلال الإستقلال العلمي لموارد مصر بواسطة التصنيع يمكن تطبيق المبادئ الإشتراكية لسان سيمون، وتصوروا أنفسهم كعنصر تحديثي في المجتمع المصري.[2]

ولكن ما هي قنوات الإتصال المحتملة لمثل هذه التأثيرات الأيديولوجية؟ نحن لا نملك دليلا على أنهم استخدموا وظائفهم كمدرسين مثلا للدعاية لأفكارهم، ولكن مع ذلك لا يمكن تجاهل أنهم عملوا في اتصال يومي مع عدد من كبار المتعلمين المصريين. فمن الواضح مثلا أن أدهم بك الذي كان أحد الشخصيات الرئيسة في حركة الإحياء التعليمي خلال فترة محمد علي كان متأثرا بأفكارهم. [3] ومنذ عهد قريب، بدأ اعتبار الطهطاوي أول من بذر بذور الفكر الإشتراكي في المنطقة العربية. والجدير بالذكر أن العديد من الدراسات لم تجد فيه سوى باعث النهضة الثقافية في البلاد، بيد أن الأمر يتطلب مزيدا من الدراسة والتحليل. حينئذ يتبدى لنا كتاب (مناهج الألباب) في صورة مختلفة. وأن نقطة الإنطلاق في هذا الكتاب، هي اعتبار أن أساس (إتقان الحضارة والرخاء) هو أساس خلقي-ديني واقتصادي في ذات الوقت. وقد اقتصر الكتاب على هذا العامل الثاني (أي دراسة المنافع العمومية التي تعود بالثروة والغنى وتنعيم البال على عموم الجمعية وتبعدها عن الحالة الأولية الطبيعية). هذا وإن الحديث عن الإقتصاد في مصر التي أمام عينيه، يعني بالنسبة للطهطاوي الإهتمام بالرخاء الزراعي في البلاد، وبالتالي بطبيعة السلطة الحكومية ووضع الدولة.[4]

ويتحدث الطهطاوي عن استغلال الفلاحين بواسطة أرستقراطية الأرض فيقول. «إن الملاك في العادة يتمتعون بالمتحصل من العمل ولا يدفعون نظير العمل الجسيم إلا المقدار اليسير الذي لا يكافئ العمل، فما يصل إلى العمال نظير عملهم في المزارع أو إلى أصحاب الآلات في نظير اصطناعهم لها هو شيء قليل بالنسبة للمقدار الجسيم العائد إلى الملاك»[5].

وعندما يتساءل الطهطاوي مقارنا: أيهما منبع الثروة والغنى: الأرض أم

عمل الإنسان وجهده ؟ ينحاز إلى الثاني على أساس أنه «لا يمكن إيجاد الخصب في الأرض إلا بدوام الشغل واستمرار العمل، وإلا لبقيت مجدبة إذا انقطع الشغل عنها. فإن الشغل يعطي قيمة لجميع الأشياء التي ليست متقدمة بدونه»[6]

وإذا تركنا الطهطاوي، فسوف نجد أن دراسة التاريخ الحديث للبلدان العربية تبين أن حياة الجماهير الشعبية ومشكلات العلاقات الإجتماعية لم تلق عناية جدية من جانب القادة الإجتماعيين والمفكرين العرب، ولم ينتبه إلى بؤس الإنسان البسيط غير بعضهم. إلا أن المفكرين العرب، وهم يولون انتباههم إلى الشخصية الإنسانية ووضعها في المجتمع، لم يكن بوسعهم أن يمروا مر الكرام بالمفارقات غير العادية ليس فقط في المساواة الحقوقية، بل في المساواة الإجتماعية بين الناس. فقد وجهوا النظر إلى احتواء حالة الجماهير الفلاحية المعدمة وعامة سكان المدن من صغار التجار والموظفين وغيرهم. وبما أن الدوائر التقدمية بين الأوساط الإجتماعية العربية لم تكن ترى في أفقر فئات السكان سوى معذبين، فقد رأت واجبها الأخلاقي والإجتماعي يتمثل في الرأفة بالمستذلين والمهانين. وكقاعدة، فقد كانت هذه الأوساط تبحث عن المخرج في الأعمال الخيرية.[7]

ولم يكن أنصار العدالة الإجتماعية في الشرق العربي كلهم أو جلهم يسعون إلى تخفيف محسوس إلى هذا الحد، أو ذاك للتفاوت الإجتماعي. وكانت الوصفات المتعلقة بالوصول بالعلاقات الإنسانية إلى حد الكمال، بل المخططات الطوباوية أحيانا لنظام اجتماعي (أمثل)، كانت تعكس النزعة الإنسانية للمفكرين العرب التي تشكلت بفضل تفاعل مؤثرات الحركة التحررية في العالم العربي والأفكار التنويرية والتقاليد الإنسانية في الثقافة العربية والعالمية. إن هذا المخطط لمثل هذا الهيكل الإجتماعي الذي لا يدع مجالا للمفارقات الحادة لتفاوت الملكية بين الناس غالبا ما كان يقضي بأن تتولى الدولة تنظيم التعاون بين السكان من أجل الصالح العام. فقد كان القادة التقدميون العرب ذوو الأفكار المتحررة يحلمون بالرفاهية الشاملة. وفي هذا السياق، حاول الكتاب العرب الإثبات أن من اللازم والواجب والممكن تغيير الظروف المادية لمعيشة الناس، والقضاء على التفاوت الإجتماعي على أساس علاقات إنتاجية بورجوازية. وكانوا يريدون العثور

على حل للمتناقضات الأزلية بين الأغنياء والفقراء في أطر إصلاحية ليبرالية[8].

وهنا نجد واحدا مثل شبلي شميل يبرز بؤس الفقراء ويندد بالمستغلين من الأغنياء فيكتب في مجلة البصير سنة 1899 :«رأيت الفاعل يشتغل في الحر والعرق يتصبب من بدنه كالقطر ليطعم سواه من جناه، ولا يناله من ذلك إلا نزر يسير لا يفي بحاجة زوجته العارية، ولا يخمد صوت أولاده الجياع، فيطوون الليل على الطوي ملتفين على أنفسهم وبعضهم على بعض ضاغطين معدهم بأيديهم ليخففوا ما يعانونه من ألم الجوع وليس لهم ما يتدفؤون به من البرد غير حر أنفاسهم «رأيت الغني الشبعان يبلع الجمل ولا يتستر، والفقير الجائع يتلصص لسرقة رغيف من الخبز الأسمر، والقانون يكافئ ذاك برفع القبعات، ويعاقب هذا بالسجن سنوات....»... « ... رأيت معالم الظلم تشاد فوق الناس تحت لواء العدل ودعوى الهداية والعالمية تسري عليهم تحت قلانس المكر وعمائم الجهل....»[9].

وينشر شبلي شميل مقالا في جريدة المؤيد سنة 1908 ردا على خطاب من سليم سركيس يؤكد فيه على أن (الإشتراكية) ليست وصمة تتطلب منه أن يدافع عن اتهام الناس له بأنه يدعو إليها : «وما الإشتراكية كما يرميها خصومها بأضغاث أحلام ولا أصحابها ظلام طغاة فهي لا تركب بمطالبها متن الخيال وتحلق بالإنسان إلى جنات النعيم، ولا تكبله بحبال الخيال وتزجه في قعر الجحيم، بل تريد أن تمهد له سبل السعادة على هذه الأرض فتسترد له الفردوس الضائع، تسترده من أيدي مردة الإجتماع وأبالسته، فتخفض من كبرياء وترفع من نفوس وتقرب بين صولجان الملك وعصا الراعي حتى يتم التكافل بينهما»[10].

وكان ذلك إشارة إلى مقال كان قد سبق نشره في جريدة الأخبار بعنوان (الإشتراكيون) في نفس العام يذهب فيه إلى أن لائميهم ومتهميهم مجموعة من الناقمين، عليهم قبل هذا أن يبحثوا عن الأسباب التي تؤدي إلى القلق الإجتماعي والتذمر.[11]

وكان للحركة العمالية دور واضح في نشر الأفكار الإشتراكية في مصر نتيجة لظهور الشركات والمصالح الإستعمارية لأصحاب العمل بسبب تناقض المصالح بينهم. ولقد تناولت الصحف هذه الظاهرة بالنشر والتعليق فكتبت

جريدة (اللواء) بتاريخ أول يوليو سنة 1911 تحت عنوان (الإشتراكية في مصر) مقالا ذهبت فيه إلى أن «المصري كان لا يعرف شيئا عن الإشتراكية قبل عهد الخديوي إسماعيل... إلا أن التطور الإجتماعي أدى إلى ظهور الإشتراكية». وإذا كان الوضع الدولي لمصر لم يكن يسمح بإدخالها في نظام الحكم، إلا أن «الإشتراكية من حيث تعاليمها الإجتماعية، فإننا في مقدمة من يدعو إليها ويبين لها لأننا نرى فيها الضمانة لحفظ التوازن بين غنينا الجاهل المتكبر، وفقيرنا المجد البائس».[14] وقد استخدم سلامة موسى كلمة «الإشتراكية» لأول مرة في مقال نشره في مجلة (المقتطف). وكان يرى أنه اضطر إلى استخدام هذه الكلمة «لأن الكتاب لا يرضون الوشاية، ومنذ ذلك الوقت جعل فكرة الإشتراكية قضية ورسالة وجوده» لأن الحاضر يومئ إلى المستقبل إيماءة واضحة نراها بالعين وأحيانا نسمعها بالأذن: «هي الإشتراكية التي سوف تعم الدنيا كلها». ولم تكن هذه الفكرة عنده معقدة، محددة، بل تناولها بدقة، مبتعدا إلى حد ما عن الخلافات المذهبية، فلم يكن دوجماطيقيا. والدارس لطبيعة هذه الفكرة عنده لا بد من أن يضع أمامه اعتبارين، الأول: ثقافة سلامة موسى وتأثره بالفكر الإشتراكي فيقرر: «الإشتراكية والتطور، هذان المفتاحان أو البذرتان لثقافتي، ويمكنني أن أرد كل ما أنزع إليه من تجديد في العمران أو الأدب أو الدين إليهما»، و «لكن نظرية التطور ثم نظرية الإشتراكية زيادة على ما حملتني كل منهما على الدرس، حملتني أيضا على الآمال البعيدة، بل أحيانا الآمال المسرفة في مستقبل الإنسان القريب بالإشتراكية.[14]

والإعتبار الثاني هو إدراكه طبيعة التكوين الطبقي الرهيب وطبيعة العلاقات شبه الإقطاعية التي جعلت الأمة المصرية أمتين: أمة فقيرة، وأمة غنية، أمة محرومة وأمة ممتعة، ويقرر أننا انقسمنا إلى فئتين: فئة غنية تكتظ معدتها بالمأكولات الدسمة، وأخرى فقيرة ترمق العيش ترميقا».

وبعد ذلك ينشر سلامة كتيبه (الإشتراكية) سنة 1913 على إثر قراءته رأس المال في المتحف البريطاني، ويأخذ بعد ذلك في نشر العديد من المقالات عن الإشتراكية في المجلات والصحف التي حررها أو حرر فيها[15] وإن مال إلى التأثر الواضح بالفابية. وهو يتساءل في هذا الكتاب: كيف السبيل إلى الإشتراكية في مصر؟ ويجيب بلسان الفابيين الإنجليز: بتربية

الشعب تربية نيابية ديمقراطية، ونشر الثقافة الإشتراكية، والتدرج في إحراز المكاسب من الحكومة. والتربية الديمقراطية تتطلب من القرية... أن تلغي نظام (العمودية)، ويحل محلها مجلس منتخب من سكان القرية الراشدين ذكورا وإناثا، ويتولى هذا المجلس عملية تأجير الأراضي، «ويصرف وارداته على مصلحة القرية من تعليم وبناء مساكن وإصلاح طرق وإضاءة، شوارع وغير ذلك»، كما يوفر للفلاحين أحدث منجزات العلم في الزراعة. «بحكم القطر كله مجلس نيابي ينظر في سياسة البلاد الخارجية، ويدير المصالح الكبرى كالسكك الحديدية، ويشرف على أعمال المجالس المحلية والتعليم العام... الخ». والإصلاحات (الإشتراكية) هي التعليم المجاني في المراحل الأولى ورعاية الشيخوخة والحيلولة دون البطالة وتعويض العمال عما يصيبهم أثناء العمل.(16)

وفي نفس العام الذي نشر فيه سلامة موسى كتيبه، سنة 1913، نشر مصطفى حسنين المنصوري كتابه (تاريخ المذاهب الإشتراكية)، الذي كان حصيلة للإطلاع الواسع على تطور الفكر الإشتراكي في بريطانيا وفرنسا، والفهم العميق للأصول الفلسفية لهذا الفكر. والكتاب لا يتوقف عند هذا الحد، بل يطرح قضية مستقبل الإشتراكية في مصر، وهنا يقرر المنصوري حقيقة هامة تتصل بمفهوم تعدد الطرق إلى الإشتراكية، فيقول «من الخطأ أن نتصور أن للإشتراكية مبادئ ثابتة غير قابلة للتعديل، أو التحوير وأن دعاتها يظهرون بمظهر واحد ورأي واحد في جميع الأمم، وإن كانوا متفقين في الغرض الذي يريدون الوصول إليه، ولكنهم يختلفون في الطرق المؤدية إلى ذلك الغرض باختلاف شكل الحكومات والنظام الإجتماعي في بلادهم».(17).

ومن المهم جدا أن نعلم أن المنصوري هذا كان أحد رجال التعليم. وإذا كان سلامة موسى قد سافر إلى إنجلترا وقابل برنارد شو وانضم إلى الفابيين وعاد ليبشر بآرائهم الإصلاحية... فإن (نقولا حداد) قد سافر إلى أمريكا واستقر في نيويورك واتصل بواحد من قادة الفكر الإشتراكي هناك. وفي سنة 1910 أسس نقولا بالإشتراك مع أمين الريحاني وأنطون فرح جمعية عربية اشتراكية في نيويورك، وقد أصدرت هذه الجمعية مجلة أسمتها (الجامعة) لتبشر بآرائها. ويعود نقولا حداد إلى القاهرة ليمارس

نضاله من أجل الإشتراكية مستعينا بسعة اطلاعه وبتمرسه في النضال العملي في مجتمع رأسمالي متقدم يعادي الإشتراكية عداء شديدا. والأهمية القصوى لكتابات نقولا حداد أنها تنقلنا من مرحلة الحماس الفكري إلى مرحلة الفهم العلمي الأصيل والقدرة على الشرح المنطقي والكفاية العالية في الجدل وفي إفحام المعترضين أو المنتقدين.[18]

وهو يكتب مقالا في مجلة الهلال سنة 1918 بعنوان (الإشتراكية ما تطلبه وما لا تطلبه)، ردا على بعض هؤلاء الذين تصدوا للهجوم على الإشتراكية.

كذلك كتب كتابا صدر سنة 1920 بعنوان (الإشتراكية)، أصدرته إدارة مجلة الهلال... ولا بد من أن تتصدى مجلة كالهلال، وهي مجلة معروفة بموقفها المحافظ، لإصدار كتاب كهذا، هو خير دليل على القوة التي كسبها الفكر الإشتراكي في السنوات الأخيرة.

وتتصدر الكتاب كلمة من إدارة الهلال فيها اعتذار... وتحمل بين طياتها مغزى، فهي تقول «قد أصبح للإشتراكية شأن عظيم في حياة الشعوب الغربية ولا سيما بعد الحرب العظمى، فجدير بقراء العربية أن يطلعوا على حقيقة هذا المذهب وقضاياه ومراميه. إلى غير ذلك من المباحث الخطيرة الدائرة على إصلاح المجتمع العمراني. ولما كانت اللغة العربية مفتقدة إلى كتاب في هذا الموضوع، طلبنا إلى الكاتب الإجتماعي نقولا أفندي الحداد وضع مؤلف موجز لسد هذا النقص.[19]

التنظيم الحزبي:

وهكذا تسير الأفكار المشبعة بالروح الإشتراكية عبر منافذ الرأي المتاحة وهي الصحف والمجلات والكتب، حتى إذا انتهت الحرب العالمية الأولى ومر عامان، إذا بنا نواجه تطورا جديدا يبدأ بظهور «تنظيم حزبي»يتبنى الفكر الإشتراكي في صوره وأجنحته المتعددة، ومن التنظيمات الحزبية ما كان يعمل في دائرة العلن والوضوح، ومنها ما كان يعمل سرا وتحت سطح الأرض وخاصة التنظيمات التي جنحت إلى الإشتراكية الماركسية واختلفت الأمر بطبيعة الحال باختلاف المجتمعات العربية.

ولم يكن تشكيل حزب باسم الحزب الإشتراكي المصري في منتصف

أغسطس 1921 حدثا مفاجئا بل كان محصلة لعديد من التحركات وألوان النشاط الفكري والسياسي والنقابي التي سبقته بسنوات طويلة. لقد كان هذا الحدث-بحق-الوعاء الذي التقت فيه روافد متباينة من النشاط الفكري والنضالي كان من أهمها نشاط فريق من المثقفين في مصر العائدين من البعثات في الخارج، ثم تجمعات المهاجرين الأجانب وخاصة اللاجئين السياسيين منهم في الإسكندرية.[20]

وكان من أبرز قياداته: سلامة موسى، محمد عبد الله عثمان، محمود حسني العرابي، علي العناني فضلا عن جوزيف روزينتال. ولسنا نعرف الكثير عن هذا الحزب أو اتجاهاته الفكرية، ولكن الأنباء المترددة عنه تؤكد على انعطافه إلى التطرف في موقفه من النظرية الإشتراكية الأمر الذي يدعونا إلى القول بأنه حمل في داخله فكرا فوضويا.[21]

وخلال الفترة التالية استمرت المقالات بطبيعة الحال. ويهمنا هنا الإشارة إلى ذلك المقال العنيف الذي كتبه محمود حسني العرابي في مجلة (الحياة الجديدة) العدد الصادر في 29 يناير سنة 1928 هجوما على الأزهر إلى درجة جعلته يدعو إلى تحويله «إلى كلية لاهوت كما هو الحال في جمهوريتي تركيا وألمانيا وغيرهما، فيدخل الراغب بعد أن يتثقف في المدارس الثانوية، ويدرس هناك تاريخ الديانات وآراء الفلاسفة والمجددين ويتعلم اللغات القديمة، فيخرج لنا منها مفكرون أحرار ومسلمون فاهمون ويهود واعون ونصارى غير متعصبين... فنحن في عصر تدين فيه الإنسانية بالعقل والعلم وحدهما.»[32]

ويزيد على ذلك فيسخر من تسميته (بالشريف)؟ وكلمة (هيئة كبار العلماء)، والزي المكون من (العمامة والقفطان)... «والأزهريون جيش كبير لو وجه به إلى عمل منتج في أعمال الدولة لخطت البلاد خطوة واسعة إلى الأمام». وينظر إلى الإصلاحات التي تدخل الأزهر على أنها تقويه وتدعمه ولكن علاج الترقيع «علاج خطر والذين يرون فيه الخير وهم في الواقع وإن حسنت نيتهم يلعبون بالنار».[22]

ولعل مثل هذه الأفكار (الإستفزازية) كان من شأنها أن تدفع المعسكر المقابل إلى التقدم والهجوم بنفس درجة العنف، فمن ذلك كتيب صغير نشره إسماعيل مظهر يهاجم فيها المبادئ الإشتراكية اسمه (الإشتراكية

تعوق ارتقاء النوع الإنساني)[24]، ينتهي من مقدماته إلى نتيجة هامة وهي «أن الإشتراكية ووليدتها الشيوعية لا يستطاع أن يكون لهما قسط عملي في نظام الإجتماع إلا إذا وفقنا بين ما تدعوان إليه، وبين سنن هذا الكون».

وفي عام واحد-هو عام 1933- أصدر عصام الدين حفني ناصف ثلاثة كتيبات هي (حركة العمال والإشتراكية الديمقراطية)، و(المسألة الإشتراكية)، و(مبادئ الإشتراكية). وكتيب (المسألة الإشتراكية عبارة عن أسئلة وأجوبة). مثل:

س: ما هي الإشتراكية؟

جـ: الإشتراكية هي اشتراك جماعة من الناس في إنتاج البضائع التي يرونها لازمه لهم، وذلك بدلا من قيام فرد أو شركة تجارية مفردة بالإنتاج[25].

ولقد كان عصام من أوائل المثقفين المصريين الذين أدركوا أن قضية شعب مصر لا تنفصل عن قضية الأمة العربية، ولكن لا من المنظور القومي بل (الأمي). وهكذا حرص على أن يقيم علاقات وثيقة بين كثير من القوى الوطنية والتقدمية في لبنان وسوريا والعراق، فنشر عددا من المقالات في مجلة الحديث اللبنانية التي كان يصدرها سامي الكيالي وهو يصفها بأنها مجلة تجديدية... وكذلك نشر مقالات في (الإخاء الوطني) العراقية و (القبس البيروتية). وقد كانت كتبه تسهم في نشر الوعي العلمي والإشتراكي في عديد من البلاد العربية.[26]

وشهدت الأربعينات تنظيمات ماركسية متعددة في مصر مما جعل الحركة الماركسية تتسم بالإنقسام والتفتت، بعضها كان يضم أفرادا معدودين. واشتدت قوة الدولة في محاربة هذه التنظيمات ومطاردة أصحابها واعتقالهم مما جعلهم يوغلون في (السرية) وكافة الأساليب غير العلنية. وكان هذا من شأنه أن يبذر بذور التشكك بين بعض الأفراد تجاه آخرين خوفا من العمالة والتجسس.

وإذا كان كل من الإنقسام والإعتقال قد أضعف هذه الجماعات، إلا أن أكثر ما زاد في هذا الضعف هو موقفها من قضية فلسطين وقبولها فكرة التقسيم، وإن أدت الهزيمة العسكرية إلى أن تستقطب المشكلات الداخلية أنظار الناس فتجد هذه الجماعات الفرصة الملائمة للتنديد بالأوضاع الإجتماعية والإقتصادية والسياسية، والتبشير بالإشتراكية.

ثم كان لوجود العناصر الأجنبية قيادة بعض التنظيمات أثره في نفور الكثير من المصريين عنها. [27] ولأن القوانين لم تكن تسمح بأي تنظيمات علنية، مارس الماركسيون في مصر نشاطهم من خلال مجموعة من الأندية والروابط الثقافية مثل:[28]

- الفن والحرية، حيث تجمعت نواة من الفنانين التشكيليين والمثقفين والشعراء بزعامة جورج حنين.

- جماعة البحوث، ومعظمها من الأجانب، قررت هذه الجماعة أن تقوم بإعداد دراسات عن الواقع المصري والفلاحين، وكان هدفها الأساسي هو «تعريف الأوروبيين بأوضاع المجتمع المصري.

- جماعة الشباب للثقافة الشعبية تستهدف محو الأمية بين العمال والفلاحين.[29]

- لجنة نشر الثقافة الحديثة سنة 1945 تجمع في دارها بشارع قصر العيني العشرات من المثقفين المصريين ليستمعوا إلى محاضرات ذات محتوى ماركسي، ولمعت فيها أسماء: عبد الرحمن الشرقاوي ونعمان عاشور و د. إبراهيم سعد الدين.[30]

- دار الأبحاث العلمية، ولعلها أشهر الأندية والروابط العلمية. ذكر شهدي عطية أحد أركانها أن الهدف منها كان القيام بالأبحاث العلمية وتطبيقها على المجتمع، وقد أسهمت في تربية نمط خاص من الكوادر الماركسية.

وقد شهد العام الدراسي 45 / 1946 عملا ماركسيا نشطا في صفوف الطلاب، وكانت جماعة (ايسكرا) أوسع المنظمات نشاطا في هذا المجال وتداخلت منظمة أخرى بين صفوف طلاب الأزهر وكلية الفنون الجميلة وفي صفوف الطلاب السودانيين. وتكاثرت أعداد الطلاب المنتمية لعلوم القاهرة وعلوم الإسكندرية وطب القاهرة والإسكندرية والحقوق والتجارة بجامعة القاهرة. وبلغ النشاط ذروته بتجميع عدد من القوى الوطنية والعمالية فيما عرف بـ (اللجنة الوطنية للطلبة والعمال) أحدثت دويا كبيرا في فبراير سنة 1946 ,[31]

وفي عام 1949 غير حزب مصر الفتاة بزعامة أحمد حسين اسمه إلى (الحزب الإشتراكي)، وكان تغيير شعاره من (الله. الوطن. الملك) إلى: (الله-

الشعب) يعني سعى الحزب للإنحياز للطبقات الشعبية وقبوله مبدأ الصراع الطبقي والتمييز داخل الوطن بين الطبقات الشعبية وبين غيرها من الطبقات المستغلة.

وقد حظي (التعليم) بقسط وافر من اهتمام أحمد حسين في شرح برنامجه، فأكد على أن العلم «هو الظاهرة الوحيدة التي تدلنا على أن البشر يتطورون من أدنى إلى أرقى، وأن الإنسانية تسير في طريق ينتهي إلى العلم الكامل»[32]. ويحرص أحمد حسين على ربط كل مبدأ من المبادئ التي يدعو إليها بنصوص من القرآن الكريم والسنة النبوية مما يؤكد على ارتباط الإشتراكية عنده بالدين على عكس التنظيمات الماركسية.

وإذا كان التعليم لازما في كل نظام ديمقراطي مرة «فهو لازم مائة مرة في ظل نظام اشتراكي تنص القاعدة الأساسية للمجتمع فيه» لكل حسب قدرته ولكل حسب كفاءته. «فالتعليم لازم لتحقيق العدالة والمساواة في التوزيع للأفراد ما دام هذا التوزيع يستند إلى الكفاءة ولا شيء غيرها».[33]

في سوريا ولبنان، أسس حزب ماركسي سنة 1922، وكان يعمل على نطاق الدولتين وينسب تأسيسه إلى أحد المصريين المستوطنين في البلاد وهو (فؤاد الشمالي). وقد حاول أن يتجه مباشرة إلى العمل في البيئات العمالية وهي بيئات محدودة في سوريا شأنها في ذلك شأن جميع الأقطار التي لم تتطور صناعيا. وقد التحق بالحزب كثير من الأرمن والأوروبيين المستوطنين سوريا ولبنان. وفي ظروف غامضة انتقلت زعامة الحركة الماركسية إلى خالد بكداش سنة 1933 وكان لا يزال طالبا بالجامعة الأمريكية، وكانت صلات التبعية التي تربط الحزب بقرينه في فرنسا واضحة.[34]

وبعد استقلال كل من سوريا ولبنان، تكونت لجنة مركزية لكل منهما وعلا نفوذ الحزب في سوريا علوا كبيرا في الخمسينات حيث إنه كان الحزب العلني الوحيد في العالم العربي وكان له نائب في البرلمان.

وروى صلاح الدين البيطار أنه هو وميشيل عفلق عندما كانا يطلبان العلم في باريس في أول الثلاثينات: «كانت لنا لقاءات مع الطلاب العرب التونسيين، والمغاربة، والجزائريين، واللبنانيين، والفلسطينيين». وفي فرنسا «كنا نتابع أدبيات الحزب الإشتراكي ونحضر اجتماعاته الشعبية»، ومع ذلك فلم تستهوهم نظرياته، فقد كانت فكرة (الوحدة العربية) هي التي

تطغى عليها «عدنا ونحن نحمل فكرتين لم نتخل عنهما من وقتها إلى الآن، هما فكرتا الوحدة والتحديث».[35]

واستخدم كل من عفلق والبيطار وظيفتهما كمدرسين من مدرسي المدارس التجهيزية لبث آرائهما بين تلاميذ هذه المدارس التي كانت تمثل حينذاك (منذ عام 1935) أعلى مراحل التعليم، إذ لم تؤسس جامعة دمشق إلا بعد الحرب العالمية الثانية. وكان صدور مجلة (الطليعة) بداية ظهور تيار فكري جديد «يعني الإفتراق بما نفكر ونكتب عن الفكر التقليدي، وشق طريق نهج فكري جديد يكون أساسا لخلق عقلية عقائدية... وكانت قاعدة الحركة الوطنية في سوريا كما كانت في كل بلد عربي في العالم الثالث هي الطلاب.»[36]

وكان الإتجاه هو نوع أشبه بـ (الإحياء) أو (البعث). وأخذت حركة البعث العربي تتحول إلى شبه حزب سياسي منذ أن صدر أول منشور عن الحركة سنة 1941 ثم تأسست اللجنة المركزية للحزب في سنة 1947. وفي الخمسينات اتخذ الحزب خطوة هامة وفريدة من نوعها في العالم العربي، فقرر أن يعمل على المستوى القومي الشامل فأسس فروعا في العراق والأردن ولبنان.[37]

وفي عام 1950. خرج أكرم الحوراني، السياسي السوري المحترف بحزب أسماه العربي الإشتراكي، احتلت فيه المبادئ الإشتراكية مكانا أبرز مما كانت عليه في برنامج حزب البعث، ثم دمج الحزبان سنة 1952 تحت اسم (حزب البعث العربي الإشتراكي).

ولقد دخل عفلق الإشتراكية عن طريق المبدأ القومي، فذكر أنه بحث في القوميات الأوروبية فوجدها تستهدف التوسع. أما الأمة العربية فإنها تنحو بخصائصها الفريدة منحى اشتراكيا، بل إن الإشتراكية لا قومية في أوروبا لأن الرأسمالية التوسعية تجعل نفسها قرينة للروح القومية.[38]

ومر العراق بنفس التجربة التي شهدتها معظم الدول النامية، وهي أن اليسار بدأ في مرحلته الأولى كحركة فكرية عمادها المثقفون، وعلى أكتاف هؤلاء المثقفين قام أول حزب يمكن وصفه باليساري وهو حزب الأهالي سنة 1933. على أن ما يسمى يسارا في الثلاثينات يمكن أن يصبح يمينا أو وسطا في عصرنا الحاضر. فالمسألة نسبية تختلف باختلاف التقدم الذي

أحرزه العراق في الحقلين السياسي والإجتماعي.[39]

ومن الملاحظ أن الماركسية كانت أكثر انتشارا بين الأقليات الطائفية والعنصرية، فمثلا راجت في العراق بين الآشوريين والأكراد، وكان ذلك من أسباب ضعفها لأن هدف اعتناقها لا يكون الإيمان بالمبادئ الماركسية بقدر ما هو تعبير عن سخط الأقلية على استئثار الأغلبية بالحكم. ولما كانت هذه الأغلبية تتمثل في الإسلام السني، فقد اعتقدت الأقليات أن تدمير الركائز الدينية سيفسح أمامها مجال مشاركة أعظم في إدارة البلاد، فما يعنيهم من الماركسية هو نزعتها الدولية اللادينية أكثر من لب العقيدة الإشتراكية.[40]

ويعد تكوين الجبهة الوطنية السرية سنة 1957 مرحلة جديدة في تاريخ الحركة الوطنية بصفة عامة واليسار بصفة خاصة في العراق إذ برز لأول مرة حزب البعث في العراق الذي كان على تنافر مع التجمع الماركسي في جبهة واحدة مع أحزاب أخرى.

وفي بيروت، وفي صباح يوم الجمعة 7 / 1 / 1972 انعقدت أولى جلسات المؤتمر الثالث للحزب الماركسي اللبناني (عقد المؤتمر الأول عام 1944 في ظروف العلنية، والثاني في 1968 في ظروف السرية)، وكان لانعقاد المؤتمر بشكل علني وفي فندق كبير ببيروت أصداؤه الواضحة خاصة وأنه أول مؤتمر عقد بعد أن أجيزت علانيته رسميا في أغسطس سنة 1970، وبعد أن فرضت عليه السرية لمدة 25 سنة[41].

نظم سياسية تتبنى الإتجاه الإشتراكي:

وإذا كان الإتجاه الإشتراكي قد بدأ-في روافده المتعددة-أفكارا تبث من هنا وهناك على صفحات الورق، سرا وعلانية ثم تحول-بالإضافة إلى ذلك-إلى تنظيمات حزبية في بعض الدول العربية تعمل من خلال قنوات شرعية أحيانا على بث أفكارها، فإنها منذ أول الستينات بدأت تشكل «نهجا» رسميا تتبناه بعض النظم العربية، وكان في مقدمة هذه النظم، نظام ثورة 23 يوليو سنة 1952.

ومن العسير تحديد فكر متكامل للثورة عند قيامها، فهي لم تملك عندئذ أي نظرية فكرية محددة. وإنما ملكت مجموعة من الأهداف العامة المجردة من أي مضمون اجتماعي محدد، وذلك ما أكده ميثاق 1962 حينما

قال: «إن هذه المبادئ الستة لم تكن نظرية عمل ثوري كاملة، ولكنها كانت في تلك الظروف تمثل عمق هذه الإرادة الثورية»[42].

وكشفت معارك الصراع السياسي الداخلي، إلى جانب معارك الثورة مع الإستعمار العالمي بالإضافة إلى الهجوم المستمر من قبل الإعلام الغربي والرجعية العربية على النظام الناصري، عن حاجة هذا النظام لأيديولوجية أكثر تماسكا في مواجهة الأيديولوجيات المعادية. وجاءت معركة السويس في أبعادها الوطنية والقومية فصهرت الفكر الثوري في فلسفة الثورة في صيغة (الفكر الإشتراكي التعاوني)، مع سمات الفكر القومي الذي أثر تأثيرا بالغا على الفكر الناصري في أعقاب معركة السويس وحركة الإنفتاح على القوى الوحدوية في العالم العربي فانتشرت في هذه المرحلة (1956-1961) أفكار الإشتراكية الديمقراطية التعاونية، وبدأ المثقفون في مصر والعالم العربي يعرضون للإتجاهات الإشتراكية في الدول الغربية عقب الثورة الصناعية ابتداء من أفكار فورييه وأوين وانتهاء بأفكار الفابيين والكينزيين مع إشارات للفكر الماركسي وعدم ملاءمته بطبيعة التجربة المصرية والواقع الإسلامي العربي ويجيئون بأمثلة عن الوحدة الألمانية وللوحدة الإيطالية وما إلى ذلك[43].

ومن تشخيص مشكلات المجتمع كما قامت به الثورة، انبثقت الإشتراكية مفهوما كطريق أمثل للتنمية في فكر الثورة منذ النصف الثاني من الخمسينات، ومع عام 1961 تحول الأمر من خيار إلى حتمية، ومع أن الثورة منذ شهورها الأولى قد اتخذت إجراءات تعتبر (إشتراكية) في مضمونها إلا أنها دأبت على تجريب بدائل أخرى موازية، ولكن تعثر هذه البدائل أو قلة عائدها جعل الثورة تراجع وتقوم، ومع كل مراجعة تقويمية كانت تجد نفسها مدفوعة بقوة أكبر نحو الطريق الإشتراكي، إلى أن تبلور فكرها يقينا بحتمية الحل الإشتراكي كما جاء في الميثاق.

وقد أكد عبد الناصر على أن السعي نحو المساواة الإجتماعية لا يعني السعي لتحقيق المساواة بين الأفراد. فالإشتراكية تسعى إلى تحقيق الفرصة المتكافئة لكل فرد، ولكنها لا تسعى إلى تحقيق المساواة بين الأفراد الذين هم بطبيعتهم غير متساوين في إمكاناتهم وجهودهم(22 يوليه عام 1961)[44].

وعندما طرح عبد الناصر (الإشتراكية) كمنهج للحياة في المجتمع اندفع

كثير من الكتاب ينظرون ويفلسفون هذا الطرح من كل وجهة نظره، فجميع الكتاب غير الماركسيين اجتهدوا في إثبات مجموعة من الخصائص التي تجعل من الاشتراكية (عربية) تختلف كثيرا عن الاشتراكية الماركسية، أما الكتاب الماركسيون فقد حرصوا على التأكيد على أن التعدد في الاشتراكية أمر غير وارد. فالاشتراكية واحدة وإنما قد تتعدد طرق إليها والتطبيقات، فإذا ما تساءلنا عن سمات هذه الاشتراكية الواحدة، فسوف نجد أنها في منظورهم هي الاشتراكية العلمية، وهو المصطلح الذي حرصوا على استخدامه دون المصطلح الأصلي وهو (الماركسية) حتى يتجنبوا حرجا اجتماعيا وسياسيا يمكن أن يسببه هذا لثورة يوليو التي كان قادتها حريصين على نفن اتهامات خصوم الاشتراكية في العالم العربي إياهم بأنهم يروجون للشيوعية.

ومن هنا يندد الدكتور فؤاد مرسي بتصور عدد من الكتاب الاشتراكية، منهما إياهم بالتشهير بالماركسية تحت زعم أن لنا تصورا قوميا خاصا للاشتراكية ويضرب أمثلة ب[45]:

- حسين فوزي النجار يكتب: «الاشتراكية العربية نمط جديد من أنماط الفكر الاشتراكي إلا أنها لا تسلم بالمادية الجدلية وتقوم على تفسير جديد للتاريخ».

- صلاح مخيمر يقول:«نحن حين ننظر إلى ميثاق العمل الوطني لنستخلص هنا وهناك ما عساه أن تكون نظريتنا العلمية في التطور وموقفنا من الحتمية المطلقة والنسبية الاجتماعية فإننا نجد أنفسنا في البداية موزعين بين الحتمية والنسبية وبين العلّية الواحدة لاتجاه والعلّية الشبكية بتأثيراتها المتبادلة وتفاعلاته النسبية».

- طعيمة الجرف يقول:«نحن ننكر الماركسية من أساسها باعتبارها فلسفة مادية بحتة».

واتفاقا مع فؤاد مرسي، يؤكد أحمد عباس صالح على أن أحدا من المشتغلين بعلم السياسة لم ينسب مدرسة من المدارس الاشتراكية إلى بلد أو إلى قومية، وأنه من الجائز القول باشتراكية فابية أو ديمقراطيته لكن لا يجوز القول باشتراكية روسية أو صينية «إذن فالاشتراكية هي النظام الاجتماعي الذي يستغل فيه الإنسان إنسانا آخر. وبهذا المعنى نستطيع أن

نقول إن الاشتراكية واحدة»[46].

وحتى نتخلص من هذا التشتت الفكري دعا محمود امين العالم إلى (وحدة فكرية) دون أن يعني بذلك (واحدية فكرية): «هي دعوة إلى عقلية جديدة تسود نظرتنا إلى حقائق الحياة من حولنا وتحدد سلوكنا منها، لا نقضي بها فحسب على رواسب الفكر القديم فينا، بل نقضي بها كذلك على ما نعانيه من تشتت فكري، وتمزق في سلوكنا الاجتماعي، ونحدد بها ملامحنا القومية والثورية الأصيلة»[47].

وعلى نفس النهج طالب د. فؤاد مرسي بنظرية شاملة، وبعد أن يسوق الحجج على ضرورة وأهمية هذه النظرية الشاملة، يصرح بأن (الاشتراكية العلمية) هي النظرية الشاملة المطلوبة «إنها نظرية شاملة تضع المبادىء الأساسية الأكثر عمومية، والقوانين الأساسية الأكثر عمومية لتطور المجتمع- وبصفة خاصة لحركة المجتمع من الرأسمالية إلى الاشتراكية التي لا نهاية لمداها، ومن ثم نترك ما بقى لخبرات الشعوب[48].

وشهد عام 1958 مدا ضخما في (اكتساح) الاتجاه الاشتراكي بعض النظم السياسية العربية حيث تمت الوحدة بين النظام الناصري الاشتراكي والنظام السوري بقيادة حزب البعث في فبراير، وفي يوليو قامت ثورة العراق التي لعب فيها بعث العراق دورا هاما تطور أمره فيما بعد وأصبح والحزب الحاكم. لكن الملاحظ هو أن الاجراءات الاشتراكية التي اتخذت في عهد الوحدة في سوريا كانت من أسباب الانفصال. ذلك أن القرارات التي اتخذها عبد الناصر في سوريا بالسيطرة النقد الأجنبي وبتنظيم الاستيراد وبالإصلاح الزراعي مست مصالح فئات اجتماعية جعلتها تقف موقفا سلبيا من الوحدة قبل 1961[49].

ولقد كان لثورة يوليو آثارها المعروفة في بعض المناطق والدول العربية وخاصة في جوانبها الإشتراكية. وتتضح تأثيرات (الميثاق) على فكر الجبهة القومية في اليمن الجنوبي فعلا في أكثر من صياغة وأكثر من ميدان. فإذا كان الميثاق يتحدث عن «أبرز المتغيرات التي طرأت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، والتي يتفاعلها مع الإرادة الثورية الوطنية لم يعد أسلوب المصالحة مع الإستعمار ومساومته هو طريق الحرية» والتي كان من أعظمها ظهور المعسكر الإشتراكي «كقوة كبيرة يتزايد وزنها المادي والمعنوي يوما بعد يوم

في مواجهة المعسكر الرأسمالي»، فإن برنامج التنظيم السياسي-الجبهة القومية-يتحدث عن نفس المقولة بصيغة مشابهة تؤكد على أن «انتصار الإشتراكية في العديد من أنحاء العالم قد وفر شرطا عالميا جديدا لتطوير نضال الشعوب في مختلف القارات ضد الرأسمالية والإستعمار العالمي بشتى أشكاله، ونحو تقدم هذه الشعوب وتطورها في اتجاه إنهاء استغلال الإنسان للإنسان».

وقد عبرت جريدة صوت العمال العدنية في عدد 3 / 10 / 1971 عن المكانة التاريخية لعبد الناصر وعن الدور الريادي الذي مثلته التجربة الثورية الناصرية بين تجارب حركات التحرر الوطني والإجتماعي العربية والعالمية بتأكيدها على أنه أول من وجه ضربة للإقطاع في الوطن العربي، وأول من بدأ يتوجه نحو الإشتراكية، ويوثق العلاقات مع دول المعسكر الإشتراكي(50).

وفي عام 1972 تم في سوريا إعلان (ميثاق الجبهة الوطنية التقدمية) التي جمعت مختلف القوى الإشتراكية مع حزب البعث الحاكم، بحيث تكونت من: حزب البعث العربي الإشتراكي وحزب الإتحاد الإشتراكي العربي، والحزب الشيوعي السوري، وتنظيم الوحدويين الإشتراكيين، وحركة الإشتراكيين العرب[51].

وجاء ضمن برنامج الجبهة «رسم خطط التثقيف القومي الإشتراكي، وقيادة التوجيه السياسي العام بما يؤمن خلق رأي عام موحد، ويسهم في تكوين المواطن ثقافيا واجتماعيا وسياسيا ونضاليا ليكون المواطن العربي القومي الإشتراكي المهيأ ماديا ومعنويا لتحمل أعباء النضال من أجل معركة التحرير وبناء المجتمع العربي الإشتراكي الموحد».

وبالنسبة للطلاب جاء في الميثاق: «أن الطلاب، وهم جيل المستقبل الذي يتكون بالمعرفة والتوجيه بحاجة ماسة لأن يحاطوا بأحسن الشروط التي تهيئ لوحدة إرادتهم واتجاهاتهم، ولتحقيق ذلك لا بد أن ينتهي التنافس الحزبي عليهم، ولذلك أيضا، فإن الجبهة ترى في وحدة هذا القطاع نقطة الإنطلاق نحو وحدة قاعدة العمل السياسي ووحدة أداة الثورة.

لهذا كله، ولتحاشي قيام أي نوع من أنواع التنازع بين الطلبة في ظل الجبهة، ومن أجل خلق الجو الإيجابي الملائم لوحدة التوجيه، وبالتالي وحدة القاعدة والأداة، فإن أطراف الجبهة من غير البعث تتعهد أن تعمل

على وقف نشاطاتها التنظيمية والتوجيهية في هذا القطاع بادئة بإيقاف امتدادها والتنسيب لها»[52].

وبعد أن تولى حزب البعث حكم العراق في 17 يوليو سنة 1968 ببعض الوقت، أصدر «ميثاقا» وصف فيه النظام القائم بأنه «خطوة مرحلية على طريق تحقيق النظام الديمقراطي الإشتراكي العربي الموحد»، وكذلك أكد الميثاق على أهمية «النضال الحازم الواعي ضد الأفكار والنظريات والأساليب التي تروج للطائفية السوفيتية والعنصرية والشعوبية والإقليمية وروح الإنهزام والليبرالية، وتخدم الإمبرياليين وركائزهم من إقطاعيين وبورجوازيين وكل أعداء الثورة وما يتفرع عنها وما تفرزه في كل مرحلة، وتنقية المؤسسات الإعلامية والثقافية والفنية منها ومن العناصر التي تؤمن بها وتروج لها بأشكال مباشرة وغير مباشرة[53].

ومن الوقائع الهامة التي شهدتها الجزائر عام 1976 تلك المناقشات الواسعة التي دارت حول المشروع التمهيدي للميثاق الوطني الذي طرحه (هواري بومدين) في السادس والعشرين من أبريل ذلك العام.

واختيار الميثاق للإشتراكية لا يأتي بطريقة تعسفية ولا عن طريق الإستيراد، ولكنه يأتي عن قناعة عبر عنها بقوله: «إن الرفض المباشر للإستعمار يفضي إلى رفض الرأسمالية، فعندما تدرك الجماهير بأن كلا من الإستعمار والرأسمالية مرتبطا بالآخر أشد الإرتباط، وأن أحدهما ما هو إلا انعكاس للآخر، عندئذ تنشأ الظروف التي تجعل الوعي الوطني يتحول إلى وعي اشتراكي»[54].

ومعاناة الجزائر من الإستعمار الإستيطاني لمدة 132 عاما لها تاريخ معروف ومشهود. ويوضح الميثاق ذلك بقوله إن الرأسمالية-مهما كانت مزاياها ني مرحلة توسعها-ظلت قائمة على أساس استغلال الإنسان للإنسان.. بينما يكمن تفوق الإشتراكية على الأنظمة الإجتماعية السابقة في جمعها بين أحدث المكاسب العلمية والتقنية العصرية وبين مبادئ التنظيم الإجتماعي المتميز بمزيد من العقلانية والعدالة الإنسانية[55].

ومنذ سنوات الثورة الأولى، حرص الرئيس الليبي معمر القذافي على تأكيد الطابع الإشتراكي لليبيا، وأنشأ (الإتحاد الإشتراكي) فهو يخطب في الجماهير: «إن الله لم يخلقنا لنعيش مرضى أو فقراء أو جهلاء لقد فرضوا

علينا الفقر وفرضوا علينا الجهل والمرض، والله لا يرضى لنا هذا، بل فضل هذه الأمة على بقية الأمم وجعلها خير أمة أخرجت للناس، هذه معارك تحتاج للجهد الطويل والعمل المتواصل، ولكي ندخلها ونحن متحدون، يجب أن ندخلها ونحن مسلحون بالوعي والإيمان.. ندخلها ونحن منظمون في الإتحاد الإشتراكي»[56].

بل إن اسم ليبيا قد أصبح مقترنا باسم الإشتراكية.

وفي معرض تقويمه لحركة الإشتراكية في العالم العربي أشار لطفي الخولي إلى أن الإنتقال السريع من المواقع الوطنية التحررية إلى المواقع الإجتماعية ذات الآفاق الإشتراكية قد وقع-نتيجة المعدل السريع لحركة دفعة واحدة وفي تلاحم شديد، أي دون فترة زمنية فاصلة بدرجة كافية بين المرحلتين تتيح للبورجوازية المحلية أن تنمو وتوطد نظامها الرأسمالي، وأحيانا في ظروف ضعف وهزال ساحقين للبورجوازية كما هو الحال في الجزائر، بل إن هذا الإنتقال قد تم على الرغم من عدم وصول الطبقة العاملة-كما وكيفا-إلى مستوى اجتماعي وسياسي مؤثر تأثيرا جذريا في علاقات القوى في المجتمعات العربية من ناحية، فضلا عن سيادة العلاقات القبلية والإقطاعية من ناحية ثانية، ومن ناحية ثالثة فإن الإنتقال وقع بقيادة عناصر واشتراك قوى لو قومت تجريديا بالمقاييس التقليدية لما تعدت النطاق الوطني إلى النطاق الإشتراكي، وهذا كله يقطع بأن المبادئ الإشتراكية في الواقع العربي-نتيجة أوضاع التخلف والإستغلال البشع، وتحول الإشتراكية إلى ظاهرة عالمية غيرت من موازين القوى الدولية وشمول حركة التحرر والثورة التكنولوجية-لم تعد الغذاء الفكري للطبقة العاملة فحسب، بل أيضا وفي نفس الوقت غذاء فئات واسعة من الجماهير الشعبية، ومن هنا تعددت المنابع الإجتماعية وبالتالي الفكرية للقوى التقدمية في الوطن العربي، وهو الأمر الذي فجر من ناحية طاقات ثورية هائلة قادرة على الحركة الفعالة والصمود البطولي وإن كان من ناحية أخرى قد تولد عنه بالضرورة نوع من الضباب الفكري وعدم وضوح الرؤية، وبذر عوامل الحذر والشك بين هذه القوى بعضها وبعض التي راحت تتكلم من مواقع اجتماعية مختلفة لغة واحدة بصفة عامة، وإن تنوعت أصولها الفلسفية. وكان لا مفر من مرور وقت وخوض تجارب مريرة، والتعلم بثمن غال من

دروس الأحداث، قبل أن يبدأ الضباب في الإنقشاع والرؤية في الوضوح، والشك والحذر في التبدد[57].

ومنذ السبعينات بدأ الإتحاد الإشتراكي يتلقى هجمات شديدة وخاصة بعد غياب نظام عبد الناصر وحدوث هزيمة 1967 واتباع مصر لسياسة الإنفتاح الإقتصادي، وقد صوّر هذا للبعض أن يتصور (اضمحلالا) للإتجاه مؤكدين أنه-كي يطيل عمره في البلدان الإشتراكية-قد بدأ يستعير من الرأسمالية بعض أساليبها وأفكارها. ويرفض أحمد بهاء الدين (حجية) هذه الدعوى مؤكدا أن العكس هو الصحيح:[58]

- فكل أنواع الخدمات والضمانات الإجتماعية التي تعرفها دول الغرب.. كالعلاج المجاني والتأمين الصحي والحد الأدنى للأجور، والتأمينات ضد البطالة والعجز والشيخوخة... كل هذه النظم جاءت وليدة للفكر الإشتراكي، ويضطر المجتمع الرأسمالي إلى تقبلها يوما بعد يوم كطريقة لتخفيف الضغط عليه، أو كاستسلام في بعض المواقع لحماية مواقع أخرى أهم.

- وإذا كان النظام الرأسمالي يرفض التخطيط لأنه يرى (المنافسة) هي المحرك الأساسي للسوق إلا أنه بدأ يشعر بالحاجة إليه إزاء ارتفاع تكاليف أنواع الإنتاج المتقدمة، وظهور قوى دولية أخرى منافسة وعجز الوفرة الإنتاجية في حد ذاتها في حل مشكلة رفع مستوى المعيشة العام وتحقيق المساواة. هكذا بدأت بلاد في غرب أوروبا مثل إنجلترا وفرنسا تأخذ على استحياء بفكرة التخطيط.

- والأهم من هذا أو ذاك: قضية الملكية العامة لوسائل الإنتاج والتوزيع الأساسية: وما أكثر ما نجد المجتمع الرأسمالي اليوم يتقبل-طائعا أو مضطرا- فكرة الملكية العامة في بعض وسائل الإنتاج الأساسية. ولا يهم هنا أن المجتمع الرأسمالي يصل إلى هذه النتيجة عن غير الطريق الأيديولوجي، فإذا كان المجتمع الرأسمالي يضطر إليها من باب الواقعية، فالمذاهب الفكرية إنما تستمد جذورها من الواقع. وفي السنوات الأخيرة، منذ نهاية الحرب العالمية حتى الآن، اتجه كثير من دول أوروبا إلى تأميم صناعات أساسية، فمعظم البنوك المركزية وشركات الطيران والبترول والفحم بصورة أو بأخرى أصبحت في يد مؤسسات عامة.

ثانيا: المظاهر التربوية للإتجاه الإشتراكي

المفهوم الإشتراكي للتربية:

عند استقراء بعض الأمثلة «للتصور الإشتراكي» للتربية في عالمنا العربي فسوف نجد أمامنا نماذج أربعة، الأول: كتابات لا يعرف لأصحابها تاريخ اشتراكي، وإنما كتبوا ما كتبوه في إطار سياسة تبنتها الدولة في فترة معينة، ولم يكن لهم أن يقولوا بغير ذلك. وهذا النوع من الكتابات أشبه بالثوب الفضفاض يتسع للعديد من المعاني. والثاني: كتابات بعض معروف بالنزعة الإشتراكية وخاصة صورتها الماركسية عند شرائح من أصحاب هذه الفئة. والثالث، كتابات حرص أصحابها على أن تنبع حاملة خصوصية المجتمع العربي بمشكلاته وظروفه، والرابع: كتابات قصد بها أصحابها «تثقيف» الجماهير العربية برأي قادة اشتراكيين في معنى التربية.

فمن النوع الأول نجد الدكتور محمد جمال صقر يؤكد على أن «التربية الإشتراكية في تصورنا يتحتم أن تهدف إلى تنمية الحياة الإجتماعية بقصد تحقيق الإنتقال من التجانس غير المنظم الذي كانت تفرضه التربية التقليدية إلى «التنوع المنسق»-على حد تعبير هربرت سبنسر-، أو تهيئة الفرد وإعداده لكي يتكيف مع الحياة في المجتمع الجديد وتوعيته بالإتجاهات الجديدة لهذا المجتمع نحو التطور، كما ينبغي أن تسير التربية بالأفكار نحو إدراك الغايات العليا الإجتماعية، وإثارة الرغبة والعزم والتصميم والإصرار لتحقيقها بقدر ما تسمح به إمكانات كل فرد منهم. وبهذا تعمل التربية على تكوين وتنمية الوحدة العضوية للحياة الإجتماعية، وتعد الفرد للمزيد من الإستقلال الذاتي»[59].

فمن الواضح هنا-وبصريح النص نفسه-إنما يعكس اتجاها لأصحاب فلسفة التطور وعلى رأسهم «سبنسر».

أما الدكتور إبراهيم مطاوع فهو يؤكد: «أن المجتمع الإشتراكي هو مجتمع المستقبل». ويستنتج بالتالي أن «الإنسان الإشتراكي هو إنسان المستقبل»، ومن ثم يوجب على التربية أن تتجه بكل طاقاتها لإعداد الإنسان الجديد. «وكل جهد نبذله في توجيه الأجيال الصاعدة من خلال مفاهيم المجتمع الإشتراكي هو جهد في سبيل تأكيد حرية الإنسان وفاعلية الإنسان في صنع مستقبله»[60].

ومن النموذج الثاني نستطيع أن نجد كتابات الدكتور حامد عمار، فهو يبصر ما تتسم به الإشتراكية من «النظرة الكلية» مما يجعل منها صورة كاملة للإنسان وحياته ونوع المجتمع الذي يعيش فيه سواء تمثل ذلك في الظروف الموضوعية القائمة في هذا المجتمع، أو في علاقات الطبقات الإجتماعية بعضها ببعض، ثم في علاقات هذا المجتمع بغيره من المجتمعات، ومن ثم كان التأكيد على هذا الإتجاه في تحصيل المعارف واكتساب الأفكار وتحليل المشكلات وتكوين الرأي وإصدار الحكم-من أهم المسائل الرئيسة في التصورات الإشتراكية»[61].

كذلك يبرز الدكتور عمار جانبا آخر لا يقل عن ذلك أهمية في مفهوم الإشتراكية ألا وهو جانب المشاركة الواسعة العميقة، ذلك أن من المقتضيات التربوية للمجتمع الإشتراكي، تكوين المواطن الذي يشارك مشاركة فعالة بعقله وقلبه ويده في شؤون مجتمعه. وهذا يعني «أن تدور العمليات التربوية حول اكتساب الإتجاهات والخبرات التي تتيح الفرصة للمشاركة الإجتماعية في اتساعها وعمقها بحيث تصبح مقوما هاما من مقومات الدراسة والتحصيل والتشكيل يعنى الطالب بدروسه ومسؤولياته كطالب، كما يعنى بمسؤولياته تجاه فصله وصفه وبمسؤوليات تجاه قريته أو حيه، وهكذا، وبذلك تنتقل دوافع المشاركة من المستوى الخاص إلى المستوى العام، كما تنتقل من العمل الفردي إلى المشاركة في العمل الجمعي[62].

ومن المنطلق الماركسي يقارن الدكتور شبل بدران بين اتجاهين كبيرين بصدد العلاقة بين التربية والمجتمع. الأول يقول: إن التربية بحكم استقلالها النسبي تنتج علاقات اجتماعية جديدة، والثاني يقول: إن التربية تعيد إنتاج علاقات الإنتاج القائمة. وإذا كان الكاتب يحاول ألا تبدو صياغته موضحة لاختياره للقول الثاني، إلا أن ذلك تنم عنه عبارته التي يقول فيها «وعلى أي حال يبدو وكأن التربية مرتبطة بشدة بواقع العلاقات الإقتصادية والإجتماعية السائدة خارجها». ومن الممكن أن يتساءل القائل: أي ارتباط هنا: هل هو تأثر أم تأثير؟ الإجابة على هذا هي أنها علاقة تأثر وليس تأثير. يوضح ذلك ويؤكده قول الكاتب بعد ذلك: «إن التربية باعتبارها في التحليل الأخير وسيلة من وسائل تشكيل الوعي الإجتماعي للفرد والجماعة تبقى ظاهرة فوقية تجد أسبابها العميقة في البنى التحتية للمجتمع»،

ويسوق الكاتب دعما لقوله هذا بمقولة كارل ماركس: «إن وعي الناس لا يحدد وجودهم، بل على العكس من ذلك، فإن وجود الناس الإجتماعي هو الذي يحدد وعيهم»[63].

وأمام المؤتمر الفكري الأول لاتحاد التربويين العرب في بغداد عام 1975-النموذج الثالث-ساق الرئيس العراقي صدام حسين قياسا هاما انتهى منه إلى نتيجة أكثر أهمية، فالنظريات التي ذكرت في التربية في المؤتمر «إنما انطلقت من فلسفة وارتبطت بأهداف». والفلسفة عبر تكونها اتصلت بواقع وبمكوناته الرئيسة، الإجتماعية والإقتصادية والسياسية لذلك الواقع. ومن ثم «فإن الخصائص الوطنية والقومية.. لا بد من أن تدخل كعنصر حاسم في تقرير الفلسفة، وفي تقرير الأهداف الإستراتيجية المرتبطة بالفلسفة، وبالتالي في تقرير الطريقة التربوية ضمن جيل الشباب أو في أي ميدان آخر من ميادين الحياة»[64]

وعلى ذلك فالتربية في الإطار الإشتراكي لا ينبغي أن تتصف بالعموم بحجة عموم الإشتراكية. واستشهد صدام بما حدث في الإتحاد السوفييتي الذي لم يطبق الماركسية كما وضعها ماركس حرفيا حيث أنها اتصلت بالواقع والمكونات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية للمجتمع الأوروبي، وإنما طبقت تحت «لواء اللينينية» وهنا تكمن الخصوصية المضافة بإطار وطني وقومي مؤثر. ويتضح هنا المنظور البعثي للإشتراكية من حيث الحرص على إكسابها الطابع القومي العربي[65].

والنموذج الرابع، يذكر الدكتور محمد نبيل نوفل-راويا-رأى كل من ماركس وأنجلز من أن التربية «هي التي تحدد درجة نمو الناس واتجاههم، وإن كانت هي ذاتها تتوقف على كثير من الظروف الإجتماعية: قوى الإنتاج-توزيع العمل-مصالح الطبقات والعلاقات بينها-المستوى الثقافي والعلمي». ومن ثم فإن التربية بهذا يمكن أن تكون عامل تقدم كما يكون العلم قوة ثورية «ولكن التربية تكون أحيانا عاملا معوقا وضارا، وذلك عندما تقع في يد الطبقة الحاكمة المستغلة»[66].

التعليم كسلاح طبقي:

كان التعليم-ولا يزال-طوال نهضتنا الحديثة من معاركنا السياسية وجانبا

هاما من جوانب كفاحنا الوطني الديمقراطي، فلقد اتخذه الشعب دائما سلاحا من أسلحة مواجهته للمحتل والمستغلين، كما اتخذه أداة ممهدة للتغيرين الإجتماعي والسياسي. وفي الطرف الآخر كان أعداء الشعب يجعلون من التعليم حكرا عليهم وعلى أبنائهم، ووسيلة لسيطرتهم السياسية والفكرية والإقتصادية، ويضعون السدود والقيود أمام الأغلبية الشعبية كي لا تصل إلى حقها في مواقع العمل والإنتاج والحكم. لقد كان التعليم طوال تاريخنا الحديث سلاحا طبقيا بصورة واضحة[67].

وقد تباينت الزوايا والجوانب التي تناول التربويون العرب منها هذه القضية، وتبدأ أولا بتلك الكتابات التي حاولت أن تكشف عن الأسس النظرية لها، وهي كما سنرى تعتمد اعتمادا كليا على آراء المفكرين الإشتراكيين في الخارج سواء في العالم الإشتراكي أو في العالم الغربي.

فالدكتور نبيل نوفل يبرز رأي ماركس وأنجلز في قولهما: بأن أهداف التربية ووظائفها ومحتواها وطرقها تختلف باختلاف العصور التاريخية، وباختلاف الطبقات الإجتماعية في العصر الواحد. وفي المجتمع البورجوازي تكون التربية وسيلة وسلاحا في يد الطبقات المستغلة لإرهاب واستغلال الطبقات العاملة، ولا تعطيها من المال إلا ما تقيم به حياتها، وهي كذلك لا تعطيها من التعليم إلا ما يحقق لها مصالحها-صالح البورجوازية «إن التعليم في المجتمع البورجوازي امتياز للطبقات القادرة وحدها، فهي التي تستطيع دفع نفقات التعليم، وبالتالي التمتع بميزاته. وهي أيضا التي تستطيع أن تفرغ أبناءها لعملية التعليم التي تستغرق سنوات طويلة، وهو أمر لا تستطيعه الطبقات العاملة في المجتمع البورجوازي بحكم فقرها، وبحكم اضطرارها إلى دفع الأطفال للعمل في سن مبكرة، بل لو إلى الإعتماد على عمل هؤلاء الأطفال»[68].

ويستعين الدكتور جميل إبراهيم برأي (بورديو) في نقده لنظام التعليم في الدول الرأسمالية «إن نظام التعليم ينحو إلى إعطاء الأفضلية الإضافية أبناء الأوساط الميسورة، لأن نظام القيم الضمنية التي يفترضها وينقلها، والتراث التربوي الذي يشترطه ويستمر في تكريسه، حتى مضمون الثقافة وشكلها التي يبثها ويعرضها، هي أكثر ما تكون التصاقا بالقيم والتقاليد والثقافة السائدة لدى الطبقات الميسورة[69].

كذلك يترجم الدكتور جورج كتورة جزءا عن كتاب Christopher Jencko and Mary J. Bane: Schools and lnequalrty, P.P 311 -320. أبرز فيه جملة من الحقائق تدور حول القول بأن السبب الأساسي الذي يجعل من البعض أكثر غنى من البعض الآخر لا يعود لاكتساب هذا البعض قدرات عقلية مرتفعة، وأن الفقر ليس حالة وراثية وأن الأطفال يتأثرون بما يجري في البيت أكثر من تأثرهم بما يجري في المدرسة(70).

وعندما يستعرض يوسف شاكر أوضاع التعليم اللبناني في عهد الإنتداب الفرنسي في النصف الأول من الأربعينات وذلك من خلال الإحصاءات والأرقام يخرج بالنتائج التالية(71).

1- مدى الحرمان من التعليم الذي كان يمارسه الإنتداب على الطبقات الشعبية التي لا تستطيع دفع أقساط المدارس الخاصة والأجنبية.

2- حصر التعليم الثانوي بنسبة قليلة من البورجوازية المتوسطة الميسورة القادرة على إرسال أبنائها إلى المدارس الخاصة والأجنبية في غياب التعليم الثانوي الرسمي.

3- حصر التعليم العالي بنسبة ضئيلة جدا من اللبنانيين تمثل البورجوازية الكبيرة وبقايا الإقطاع ولا تتعدى 1 ٪ من الشعب اللبناني، أي تلك الطبقة التي اصطلح على تسميتها بطبقة الـ 200 عائلة، في هذه التصفية كان التعليم الثانوي يلعب دور (الغربال) الطبقي، ليس عن طريق حصره بالمدارس الأجنبية والخاصة فقط، بل بتطبيق منهج التعليم الثانوي الفرنسي أيضا حيث تدرس المواد باللغة الفرنسية، ولا يستطيع متابعة التعليم فيه سوى أبناء البورجوازية المتفرنجة الذين يتكلمون اللغة الفرنسية في المنزل. وكتب أحد الكتاب المصريين الماركسيين في مجلة (التطور)، التي كانت تصدرها جماعة الفن والحرية في عدد يناير سنة 1940، يندد بالوضع الطبقي للتعليم في مصر مؤكدا أن تسعة أعشار فتيان وفتيات مصر لا يسمح لهم بنصيب في التعليم «إذا استثنينا هذا الهزل الذي يعلم في المكاتب الإلزامية ولا يصيب ذلك إلا أقلية من أبناء الفقراء. هذا بينما تفتح أبواب التعليم على مصراعيها أمام أبناء الطبقتين الغنية والمتوسطة-سواء منهم الأذكياء أو الأغبياء-ما داموا يدفعون مصروفات هذا التعليم. ونحن نخدع أنفسنا عندما نقول إن الأغنياء يدفعون مصروفات تعليم أبنائهم، فمن المعلوم أولا

أن هذه المصروفات لا تصل إلى نصف ما يتكلفه الطالب فعلا، أما النصف الآخر فإن الأمة هي التي تدفعه، وإذا ذكرنا الأمة فقد ذكرنا ذلك الرجل البائس-الذي هو مصدر كل ثروة مصر-نعني الفلاح، ومن المعلوم ثانيا أن ثروة الأغنياء في مصر ليست نتيجة مجهودهم المستقل.. فلماذا لا نعلن الحق ونقول إن الفقراء هم الذين ينفقون على تعليم أبناء الأغنياء» ؟[72].

وينبه الدكتور نجيب إسكندر إلى أثر (الطبقة) في تربية الأطفال. فبينما قد يتعرض الطفل في الطبقة الوسطى لتعطيل النمو الإجتماعي نحو الإستقلال والتحرر، ويظل عاجزا عن تصريف أموره بثقة في مستقبله، فإن الطفل في الطبقات الدنيا كثيرا ما يحرم من حقوق الطفولة في مرحلة مبكرة من حياته، بل قد تعتمد الأسرة عليه من الناحية الإقتصادية، فيخرج إلى مجال العمل قبل أن يبلغ المرحلة المناسبة لهذا. ويتحمل أعباء أكثر مما يطيق بالنسبة لإمكانات نموه السليم بطبيعة الحال [73].

ويكشف لويس عوض عن زيف الدعوى بربط الأعداد التي يجب أن تقبل بمعاهد التعليم بالوظائف المطلوبة مبينا أنها تهدف إلى حجب التعليم عن الفئات الفقيرة، وذلك فيما قبل ثورة يوليو وقد اتفقت رغبة كل من كبار الملاك في الريف والرأسمالية المستغلة في المدن على ذلك. فالأولى عملت على تثبيت العلاقات الإجتماعية والإقتصادية في الريف على أساس عزل اليد العاملة الريفية عن أي مؤثرات، وفي مقدمتها التعليم، قد تخرجها عن إطارها المتوارث. والرأسمالية المستغلة في المدن وخاصة الصناعية منها كانت ذات مصلحة مباشرة في نشر التعليم الأولى والإبتدائي بين الطبقات الشعبية المدنية والريفية، أولا لأن العامل الأمي أقل صلاحية للتدريب على الإنتاج الصناعي والمدني عامة من العامل المتعلم، وثانيا لتشجيع هجرة الفلاحين إلى المدينة سعيا وراء آفاق أوسع بما يوفر للصناعة من الأيدي العاملة في حدود زيادة العرض على الطالب بحيث يحصل الإقتصاد المدني على أرخص أيد عاملة ممكنة، ولكن بما لا يخلق حالة واسعة من البطالة يمكن أن تهدد أمن النظام في مجموعه. ولكن لما كان الإقتصاد الرأسمالي المصري محدودا في مجموعه، فسرعان ما بلغ درجة التشبع العمالي المطلوب، وانتهى الأمر بتجميد التعليم العام عند منسوب معين، بمعنى آخر، نظرا لضآلة حجم الصناعة والإقتصاد المدني بوجه عام فيما قبل 1952، سرعان

ما التقت مصلحة كبار الملاك مع مصلحة الرأسمالية المستغلة في عدم التوسع في حجم التعليم العام خشية إيجاد فائض كبير من المتعلمين عن طاقة التشغيل في البلاد يمكن أن يترتب عليه انتشار السخط الإجتماعي[74].

ويتهم الدكتور محمد أحمد الغنام التعليم في جملة البلاد العربية أنه «إنما يهادن الفقر ويتعايش معه موليا ظهره له، بدلا من أن يتصدى لمحاربته بالمواجهة المباشرة والشاملة، ويضيق الخناق عليه توطئة لقطع دابره بين الناس، ويدلل على ذلك بما يلي»[75].

أولا : أن جميع الفقراء«الكبار» منسيون بوجه عام في واقع السياسات التعليمية. صحيح أنه صدرت بشأن تعليمهم قوانين وصممت خطط لمحو أميتهم في مدى خمس سنوات أو عشر أو يزيد، لكن ما يقدم لهم بالفعل من برامج لمحو أميتهم في كثير من البلاد، ما زال هامشيا في صورة التعليم وفي معظم الأحوال، فإن هذه البرامج، إذا حصل بعضهم عليها، لا تمثل جزءا من خطة شاملة لمحاربة الفقر، أو لا تزودهم بسلاح يعينهم على محاربة الفقر فيهم ومن حولهم.

ثانيا : أن نسبة لا يستهان بها من الأطفال (وكانوا يقدرون عام 1976-على سبيل المثال-بما يزيد على 40 ٪ من مجموع الأطفال سن 6- 11) كانوا خارج التعليم الإبتدائي في جملة البلدان النامية. وهذه النسبة تمثل في مجموعها أبناء الفقراء. وحتى إذا فتحت المدارس الإبتدائية أبوابها على مصاريعها لجميع الأطفال، كما هو حاصل في جميع البلدان بالفعل، فلسوف يظل عدد كبير من أبناء الفقراء عاجزا بفقره عن دخول المدرسة.

ثالثا : كذلك فإن نسبة لا يستهان بها من أبناء الفقراء ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب، لأن الفقر مرة أخرى يحول بينها وبين الإستمرار في التعليم بنجاح.

رابعا : إن أبناء الفقراء أو أشباه الفقراء الذين يركبون التعليم ويتمكنون لسبب أو لآخر من الإستمرار فيه بنجاح حتى التخرج هم في النهاية قلة، وهذه القلة بركوبها التعليم حتى نهايته أو نهاية مرحلة متقدمة فيه، لا تخفف من وطأة الفقر أو رصيده، بقدر ما تنجو هي منه، دون أن تملك في مواجهته شيئا سوى بعض رذاذ دخلها قد ترسله إلى ذويها، أو بعض عوائد مهاراتها وإنتاجها قد تتساقط من القطاع الحديث حيث يعمل أفرادها إلى

مواقع الفقر في القطاع التقليدي.

ولكن يثبت انحياز التعليم في مصر للطبقات القادرة أشار الدكتور سعيد إسماعيل إلى نتائج إحدى الدراسات التي أجريت للوقوف على أثر الظروف الإجتماعية والإقتصادية على مدى استيعاب الأطفال الملزمين في مدارس التعليم الأساسي، وذلك في محافظتي القاهرة والفيوم حيث اتضح انخفاض نسبة الإستيعاب في المناطق الريفية عنها في الحضرية[76].

وتفسير ذلك ليس عسيرا، حيث أكدت دراسة علمية أخرى أجريت سنة 1976 في إحدى المناطق الريفية عن أسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الإبتدائي، فلقد وجه الباحث سؤالا إلى الطفل: «ليه مارحتش المدرسة خالص» ؟ وفي سؤال آخر: «أنت بتشتغل إيه دلوقت ؟» فقد كان يشير إلى السبب بعبارة عامة «عشان أشتغل مع أبويا في الغيط» بينما كان بعضهم يذكر العمل الذي يحتاج إليه الأب فيه مثل: «عشان أشيل ورا الحمار، عشان أسرح بالبهايم»[77].

وقد أعد المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي ورقة للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الإقتصادي في الدول العربية عن (استراتيجية لتعليم الفئات المحرومة في إطار ديمقراطية التعليم) بنيت على أساس أن الإهتمام بديمقراطية التعليم إنما يعني ضمان تحقيقها بمفهومها الحقيقي الواسع الذي يؤمن لكل فرد، صغيرا كان أو كبيرا، حدا أدنى من التعليم يسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج وتحقيق ذاته كفرد، كما يفترض ذلك أن يكون هذا الحد الأدنى مشتركا بين الجميع، وذلك حتى لا يوجد داخل المجتمع الواحد مجموعات محرومة من حقها الطبيعي في الحصول على فرصة متكافئة من التعليم مع غيرها، كما يفترض هذا المبدأ-أيضا-أن يكون التعليم متوائما مع خصائص الجماعات المختلفة من حيث اهتماماتها وحوافزها، مما يستوحي توافر قدر كاف من التنوع في برامج هذا التعليم، مع الإتفاق على الحد الأدنى الأساسي منه الواجب تقديمه إلى جميع المواطنين بلا استثناء[78].

ولا شك في أن ما يفوق هذا أو ذاك ما أكد عليه الدكتور الغنام من حيث أهمية التكافؤ في الظروف الإجتماعية والإقتصادية، ذلك أن تكافؤ

الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع أفراد الشعب دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة، وبصرف النظر عما هم عليه سلفا من فروق-صارخة-في المستوى الإقتصادي والإجتماعي، وإنما معناه أنه في الوقت الذي تفتح فيه أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الأفراد يكون هؤلاء الأفراد متكافئين ولو بمقدار في ظروفهم الإجتماعية والإقتصادية، وتكون هذه الظروف بالحد الذي لا يسمح بضياع فرصة التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير فيها بسوء[79].

التعليم الخاص:

واتساقا مع منطق الإتجاه الإشتراكي وفلسفته، كان من الطبيعي أن يحرص العديد من مفكريه على الهجوم الشديد على فكرة تخصيص تعليم بمصروفات عالية رفيع المستوى في الخدمة التعليمية بحكم توفر التمويل الخاص له على أساس أنه بطبيعة الحال سوف يستقطب أبناء الأرستقراطية، ولن يقدر عليه أبناء الفقراء الذين لم يجدوا أمامهم إلا المدارس الحكومية المجانية التي يقل فيها مستوى الخدمة التعليمية.

وهنا نجد واحدا ينتقد بعنف إسماعيل القباني متهما إياه بأنه كان يشجع على تدعيم التعليم الخاص مساعدا بذلك الطبقات الأرستقراطية على تحقيق حكمها، فلقد دعا القباني إلى توحيد التعليم الأولي والإبتدائي منذ العشرينات في نوع واحد من المدارس الإبتدائية، ولكنه أراد أن يطمئن هذه الطبقات صاحبة الإمتيازات مؤكدا لها أنه لا يمانع في أن تخصص مدارس لأبنائهم تفرض عليها مصروفات مرتفعة لتكون سدا منيعا لا يسمح بتسرب أبناء الشعب إليها. ويدعم الكاتب رأيه هذا بنص ينقله عن القباني دون أن يحدد المصدر الذي نقل منه، وهكذا فعل في دراسته التي نشير إليها كلها، قال القباني: «إذا أبى بعض الآباء إلا أن تكون لأبنائهم مدارس خاصة، فنحن لا نود إغضابهم ولا جرح أرستقراطيتهم، فمتى وجدنا نظام التعليم ومناهجه في جميع المدارس الإبتدائية، ومهدنا بذلك للنابهين من أبناء الفقراء السبيل للإستمرار في الدراسة، فلن يضيرنا كثيرا أن تخصص بعض هذه المدارس في مبدأ الأمر لأبناء الأغنياء، بحيث لا يكون بينها وبين

المدارس الباقية فرق إلا في أن التعليم في هذه مجاني، وفي تلك بأجر يجعلها وقفا على السادة المتعنتين»[80].

والحق أن التعليم الخاص-إذا استثنينا المدارس الأجنبية-كان يقدم مستوى تعليميا أقل جودة من نظيره في المدارس الحكومية، وذلك كما يؤكد الكاتب في دراسة أخرى له في مجلة أخرى[81]. فلقد استغل بعض الأفراد رغبة الشعب المتزايدة في التعليم، والتي وقفت سياسة الإحتلال التعليمية دون تحقيقها، وقاموا بفتح مدارس (حرة) ذات مصروفات مخفضة ليتمكن أبناء الشعب من الإلتحاق بها. ولكن هذه المدارس كانت تهدف إلى الربح حيث لم ينشئها أصحابها إلا لغرض الربح والإرتزاق. وقد كان هذا هو الأساس لكل المآسي التي صاحبت وجود هذا النوع من التعليم، فهذه المدارس لجأت إلى استغلال المعلمين أبشع استغلال، وقدمت للتلاميذ أردأ أنواع الخدمة التعليمية، وتشهد بذلك نتائج الإمتحانات العامة التي كانت كثيرا ما تعبر عن مستوى الخدمة التعليمية بعبارة (لم ينجح أحد)!! وحاولت جمع أكبر قدر من المال من التلاميذ بمختلف الوسائل، كما أن مبانيها-في معظمها-لم تتوفر فيها الشروط الصحية، كما أنها تتميز بكثير من أوجه النقص التي امتلأت بها تقارير وزارة المعارف.

وقد وصف إسماعيل القباني هذا التعليم بأنه «تعليم يأبى كل والد.. أن يرسل ابنه إليه إلا إذا كان مضطرا إلى ذلك، ويأبى كل والد... أن يعمل به، إذا ما وجد عن ذلك محيدا، هذه حقيقة نعرفها جميعا، ولا يمكن أن نفر من نتائجها».

وعبر د. طه حسين عن حالة هذا التعليم بأنه «كان يمتاز بخصال أقل ما توصف به أنها مصدر فساد للتفكير، ومصدر فساد للخلق، ومصدر فساد للسيرة العامة والخاصة».

وفي كتاب بعنوان (التعليم والمتعطلون) لمؤلفه عبد الحميد فهمي مطر صدر في الثلاثينات نجده يحدد مدارس التعليم الخاص بقوله: إن (معظم دوره غير صحية، كما نجد التلاميذ يتكدسون في الفصول تكديسا يقضي على المصلحة ويخل بنظام العمل، وذلك رجاء الحصول على أكبر قسط من الكسب المادي... على أن النوع التابع للجمعيات لا يشترط في ذلك كما تفعل مدارس الأفراد، لأن هذا النوع الأخير لم يخلق إلا لغرض واحد وهو

الكسب المالي، فهو لهذا لا يمت إلى خدمة التعليم بسبب مباشر.

ونبه الدكتور سعيد إسماعيل إلى ما كان لسياسة الإنفتاح التي سادت مصر عقب حرب أكتوبر 1973 من أثر واضح في اندفاع أولياء الأمور إلى التكالب على إلحاق أبنائهم بهذه المدارس، فقد بدأت تستشري الأنشطة التجارية ذات الطابع الأجنبي من بنوك ومصارف وفنادق وتوكيلات. إلخ مما أظهر الحاجة إلى استخدام (عمالة) تتقن اللغات الأجنبية بصفة عامة، واللغة الإنجليزية بصفة خاصة.

ولقد وجدت مدارس اللغات نفسها أمام طوابير طويلة من راغبي الإلتحاق بها فماذا يمكن أن نتوقع نتيجة لذلك ؟... التهاب أسعار الإلتحاق بها... تدخل الوساطات والمحسوبيات، وبذلك تحدث عملية فرز وانتقاء مستمر بحيث لا يلتحق بهذه المدارس إلا أبناء الطبقة الجديدة من أغنياء الإنفتاح فيحصلون على خدمة تعليمية مرتفعة، ولا يجد أبناء الجماهير الشعبية أمامهم إلا المدارس الحكومية كما أشرنا تلك المدارس التي بدأت تئن بأوجه النقص والمشكلات مما أفقر الخدمة بها وزاد من تنفير الناس من تعليم أبنائهم بها.

وتفتقت قريحة المسؤولين عن التعليم عن حل أسوأ، ألا وهو الدخول في هذا السباق بأن تنشئ الحكومة مدارس لغات فصدر قرار وزير التعليم رقم (2) لسنة 1979 ناصا على أن «ينشأ بمحافظات القاهرة، والإسكندرية، والجيزة مدارس لغات تجريبية مشتركة إبتدائية وإعدادية وثانوية، ويلحق بكل مدرسة فصول (حضانة) التي بدأت العمل في العام الدراسي 78 / 1979 ,[82].

وعندما برزت فكرة إنشاء (جامعة أهلية) يتحمل الملتحقون بها مصروفات تعليمهم كاملة، كان لا بد من أن يستفز هذا لا المفكرين الإشتراكيين وحدهم، بل وكذلك كثيرين غيرهم. وقد وجهت مجلة الطليعة استفتاء لعدد من رجال الفكر وأساتذة الجامعات، فكان الإتجاه الغالب هو المعارضة الشديدة، فمن ذلك ما قاله د. مراد وهبة [83] من أن مشروع الجامعة الأهلية يفرز- في المقام الأول-تناقضا غير مشروع: فالجامعة الأهلية هي جامعة القادرين اقتصاديا، في حين أن جامعات الدولة هي جامعات القادرين علميا. ومن ثم فالجامعة الأهلية هي جامعة البورجوازية. وفي ظل مجتمع لا تتفرد فيه

البورجوازية بالحياة، إذ هي تحيا في أحضان قوى اجتماعية أخرى. فإن الجامعة الأهلية من شأن تأسيسها إحداث شرخ في قوى التحالف، إذ ينتفي معها مبدأ تكافؤ الفرص، وتنتفي معها الغاية من إقرار مجانية التعليم المنصوص عليها في الدستور»[84].

التعليم للتنمية:

كان هدف التعليم الرئيس بالنسبة للمجتمع هو استخدامه كأداة من أدوات النضال الوطني والسعي إلى حصول أهل البلاد أنفسهم على إدارة شؤون مجتمعهم، ومن هنا ارتبطت أهداف التعليم بمطالب الحركة الوطنية وما تعرضت له من مد وجزر في قارتي أفريقيا وآسيا، ولا تزال هذه الوظيفة من أهم مسؤوليات التربية في المجتمعات التي لم تستكمل حلقات استقلالها السياسي[85] وكان الهدف الوطني للتعليم من ناحية يتناقض مع تيارات القوى الغالبة سياسيا وثقافيا، حيث كانت تلك القوى تسعى من ناحية أخرى إلى اتخاذ التعليم سلاحا لغزو البلاد المستعمرة باتجاهاتها الثقافية غزوا كاملا، أو غزوا بمقدار يضمن لها تخريج عدد من الموظفين والإداريين الذين تستعين بهم في إدارة البلاد، وذلك في الوقت الذي تدع فيه تيارات الثقافة التقليدية على حالها فتخلق بذلك ثقافتين في المجتمع الواحد.

وبعد أن يبين الدكتور حامد عمار هذا التطور في وظيفة التربية يقول: «كذلك نلاحظ أن انقضاء عصر الليبرالية في السياسة والإقتصاد، وتدخل الدولة في توجيه شؤون المجتمع بصور مختلفة، وبدرجات متباينة أو بنمو الإتجاهات الإشتراكية-كل هذا قد غير من وظائف التعليم ودوره المقصود في حياة المجتمعات في الدول المتقدمة والدول النامية على السواء، فلم يعد هدف التعليم قاصرا على تحقيق حاجات الأفراد ومطالبهم الشخصية في حاضرهم ومستقبلهم، بل (ارتبط هذا الهدف أيضا ارتباطا مباشرا بحاجات المجتمع ومطالبه المختلفة في حاضره ومستقبله)[86].

ومع أن نظرية رأس المال البشري أو الإستثمار في التعليم تجد رواجا كبيرا في العالم الغربي، وزاد انتشارها إلى الدول المتطلعة للنمو، إلا أنها تواجه نقدا شديدا من جانب كثير من الإقتصاديين وخصوصا الإشتراكيين

أبرزه الدكتور نبيل نوفل[87]. فهذه النظرية لها وجاهتها من حيث تنبهها إلى أهمية التعليم والتدريب المهني وقيمتها في إعداد القوى العاملة، وهي أيضا قد وضعت أساسا نظريا لزيادة إنفاق الدولة على التعليم، ولكن هذه الزيادة في الإنفاق-كما يقول النقاد الإشتراكيون-لم تكن لصالح الطبقة العاملة، أو لرفع مستواها، أو للعمل على تنمية شخصية العامل تنمية متكاملة، بل لصالح الطبقة الرأسمالية، كما يؤخذ على هذه النظرية أنها تعزل العنصر البشري، أو رأس المال البشري، عن إطاره الإجتماعي، وعن مرحلة التطور التاريخي للمجتمع، وتتجاهل استغلال الإنسان الموجود في المجتمع الرأسمالي، كما تهمل أثر التعليم والتدريب في تنمية الشخصية. إن العامل لا يتحول-كما يقول شولتز-إلى رأسمالي عن طريق التعليم، ورفع مستوى معيشته يستلزم رفع مستواه المادي بجانب رفع مستواه التعليمي، ومن ناحية أخرى، فهي ليست نظرية جديدة تماما، وليست ثورية-كما يقولون-فهي قد اعتمدت على نشرات الماركسية.

يقول د. نوفل: «هدأت ثورة الإستثمار في الإنسان قليلا. وفي أواسط الستينات بدأت مرحلة التوفيق بين رأس المال المادي ورأس المال البشري كعنصرين للتنمية الإقتصادية، وبدأت إعادة تقويم دور التعليم والإنفاق عليه والتوسع فيه، ووجوب ضبط كل هذه العناصر وحساب قيمتها وعائداتها الإقتصادية، وبذلك لم يعد هناك مجال للقول بأن التعليم هو العنصر الوحيد، أو أهم العناصر في التنمية الإقتصادية، وتزايد الإقتناع بأن التنمية الإقتصادية لا يمكن النظر إليها من جانب واحد فقط.. فهي عملية شاملة متكاملة يدخل في أحداثها والإسراع بها عدد من العوامل المتفاعلة، منها التعليم، والتغيير في واحد منها يؤثر على الباقين، كما أن إهمال واحد منها أو بعضها يعوق تحقيق التنمية[88].

والقارئ لاستراتيجية تطوير التربية العربية يستطيع أن يلمس مدى تأثرها بهذه الفكرة فقد جاء فيها ما نصه:[89]»

«ويجب القول بصورة عامة أن التربية تعمل مع مجتمعها بكافة جوانبه بصورة مباشرة، يشمل ذلك، الجوانب السياسية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على السواء. والمفهوم الحديث الذي يحمل هذه الجوانب وينظمها يؤلف بين أنماط تفاعلها في حركة دينامية مستمرة هو مفهوم التنمية

الشاملة، فقد أصبحت علامة بارزة على حركة المجتمع وسبيلا إلى تقدمه، وفيها تنطوي مفاهيم الثورة والقوة والرفاهية والتقدم.

ولا تكون التنمية الشاملة على خير صورها من غير جهود التربية في تنمية الثورة البشرية وما تنطوي عليه من القدرات والمهارات ومن القيم والإتجاهات لتجعل أصحابها مؤهلين للنهوض بمهمات التنمية من ناحية، وللإستمتاع بثمراتها بما تتيحه من نوعية الحياة من ناحية ثانية. ولا تكون التربية على خير صورها من دون التنمية الشاملة، ليس بما توفره لها من الموارد والإمكانات فحسب، بل لما تكافئ به المتخرجين منها المنتفعين بفرصها من أسباب العمل واستثمار كفاياتهم وإحقاق ذاتهم، وبالتالي الإستمتاع بثمرات جهودهم واستشعار الثقة في قيمة الحياة».

ومن هذا المنطلق نجد الدكتورة سعاد إسماعيل ترتب عددا من النتائج:[90]

* أن التربية لم تعد مجرد المدرسة أو النظام التعليمي، وإنما أصبحت المجتمع بأسره بما فيه من مؤسسات وتنظيمات ونشاطات تتيح لكل فرد فرصة النمو في جانب أو أكثر من جوانب شخصيته.

* أن التربية لم تعد حقا للصغار، وإنما صارت كذلك حقا للكبار وواجبا عليهم حتى يزدادوا بها قدرة على الإنتاج.

* أن التربية لم تعد مرتبطة بزمان محدد ينتهي عادة بتخرج الفرد من مستوى تعليمي معين، وإنما هي عملية مستمرة استمرار حياة الإنسان على أن تنظم فرص الحصول عليها داخل المدرسة وخارجها.

* أن التربية بحكم الدور الذي تلعبه في التنمية ينبغي أن يكون لها نصيب من ثمرات هذه التنمية، وهذا النصيب لا ينحصر في مجرد الحصول على أرصدة مالية، مباشرة وغير مباشرة لتمويل مشروعاتها، وإنما يمتد كذلك إلى الإفادة من التكنولوجيا الآلية التي توفرها التنمية[91].

ويؤكد الدكتور مسارع الراوي على أهمية البحث والتجريب في التربية لدفع ودعم فاعليتها في العمل التنموي حيث أن وضعها مع الأسف الشديد في العالم العربي ليس بالمستوى المطلوب، «لذا وجب على هذه الدول أن تعطي أهمية للبحوث وتطبيقاتها العملية وألا تعتبرها أعمالا هامشية، بل عملية ضرورية لازمة لرسم السياسة التعليمية المبتكرة، والمتجددة وخاصة إذا ارتبط البحث بالتجريب»[92].

وبتأثير هذا التوجه العام للمنظور التنموي للتعليم، كان لا بد للمؤسسات الرسمية من نفسها أن تتحرك في نفس الإتجاه، من ذلك على سبيل المثال ما نجده في توصيات المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي (الجزائر في مايو عام 1981) حيث جاء في توصياته[93] .

* بذل مزيد من الجهود على المستويات التقديرية والتخطيطية لإحكام الربط بين سياسات التعليم العالي وسياسات التنمية الشاملة ومخططاتها، وما يستلزمه ذلك من تطوير وتجديد وتنويع في مؤسسات التعليم العالي من حيث هياكلها وبرامجها ومستوياتها وشروط الإلتحاق بها، وغير ذلك من الإجراءات التي تجعلها أكثر مرونة ووفاء باحتياجات التنمية ومتغيراتها على الأصعدة القطرية والقومية والدولية.

* توفير الشروط والظروف المثلى للإستفادة من تخصص خريجي الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عن طريق إتاحة فرص العمل لها في مجال تخصصهم وتطوير سياسات الأجور والحوافز وتقدير الكفاية الإنتاجية وتشجيع المبادرات العلمية والفنية وغير ذلك مما يشيع المناخ السليم للعمل المنتج والجهد المبدع.

* تشجيع العمل على تكوين فرق للبحث المتكامل من مختلف التخصصات لدى هيئات التدريس في الجامعات العربية ومراكز البحوث لتقديم المشورة الفنية للحكومات والمؤسسات العربية في مجالات الإستثمار الإنمائي وفي تقويم-المشروعات ووضع التصاميم وغير ذلك من الخدمات الإستشارية التي تتطلبها مشروعات التنمية على المستويات النظرية والإقليمية والقومية.

لكن المسألة الجوهرية ليست هي مجرد إقرار القضية في أن للتعليم دورا في التنمية الإقتصادية والإجتماعية ووصف هذا الدور بأنه دور هام فذلك فيما يقول الدكتور عمار بحق «إقرار عام في صورة مجملة وفي مستوى تقريري مسطح»، وبالتالي فهو يستميل أن يعين المشتغلين بالتخطيط التربوي أو التخطيط الإقتصادي في مجتمعاتنا. والقضية المهمة في هذه المرحلة من تفكيرنا وتخطيطنا «هي كيف نعظم هذا الدور وما هي الشروط اللازمة لذلك، وكيف يمكن رصد الواقع التربوي في مؤسساته وممارساته بما يتجنب الآثار والعوامل السلبية التي قد تعترض تعظيم هذا الدور والوصول به إلى أكبر درجة من الكفاية الإنتاجية ضمن عوامل التطور في

الإقتصاد والمجتمع، والإنسان وذلك في واقع عيني محدد هو واقعنا العربي وحركته وتشابكاته»(94).

وتشير ورقة العمل الرئيسة المقدمة للمؤتمر الرابع لوزراء التربية-الوزراء المسؤولين عن التخطيط الإقتصادي في البلدان العربية عام 1977- إلى العوامل الداخلية والخارجية لعجز النظام التربوي في المنطقة العربية عن الوفاء بما يتوقع منه، فقد أشارت بوضوح إلى الهدر التعليمي ونقص الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية بشكل عام، وعن ضعف علاقته بالتنمية، وإدارته في بعض الأحوال بطرق عفوية ومعالجات جزئية[95].

وقد نبه الدكتور محمد الغنام إلى أوجه القصور هذه عندما أكد على أن استقراء واقع عملية تنمية الموارد البشرية في جملة البلدان العربية خلال الخمس عشرة سنة (من 1960- 1975) يدل على أنه لم توجد سياسة أو استراتيجية للتنمية بالمعنى الشامل وإن وجدت سياسات واستراتيجيات لأكثر عناصرها كل على حدة. ويبدو أن الأولوية في جملة البلدان العربية أعطيت للعنصر الأول وهو التعليم. وداخل هذا التعليم قامت أولويات، إذ أعطيت الأولوية للتعليم النظامي على التعليم غير النظامي، ولتعليم الصغار على تعليم الكبار، وللتعليم الإبتدائي على التعليم الثانوي، وللتعليم الثانوي على التعليم العالي، وللتعليم الأكاديمي على التعليم المهني والتقني، وللتعليم الأدبي على التعليم العلمي، وللتعليم من بعد الكم على التعليم من بعد الكيف، وللتعليم من أجل الطلب الشعبي على التعليم من أجل احتياجات العمالة والتنمية وهكذا، مما أضعف إلى حد كبير فعالية التعليم العربي في دفع عجلة التنمية دفعات جادة إنتاجية[96].

تخطيط التعليم:

لم ير تاريخ البشرية فترة كان التغير فيها سريعا مثلما شاهد القرن الأخير، وخاصة في العقود الأخيرة من القرن الحالي. ولقد كان محور هذا التغير ودعامته التطور العلمي وتطبيقاته.. ففي صبيحة كل يوم يقرأ الإنسان ويسمع عن ابتكارات وتطبيقات عملية جديدة، كان الفرد ينظر إليها على أنها حلم تعجز البشرية عن تحقيقه.

ولكي يقوم التعليم بدوره في عملية التنمية والتقدم، كان لا بد من أن

تبرز مهمة (التخطيط) نظرا لما تقوم عليه من تدبير وتنظيم ومنهجيه علمية تساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة بعد حصر الموارد والإمكانات المتاحة وفق مراحل زمنية محددة. وقد نشأ التخطيط بالمعنى الإصطلاحي الحديث أول ما نشا في الإتحاد السوفيتي سنة 1928 في الخطة الخمسية الأولى التي كانت تهدف إلى تغيير المجتمع السوفيتي من حيث نوع الإنتاج (من زراعي متخلف إلى صناعي متقدم)، ومن حيث علامات الإنتاج و(من مجتمع يقوم على الإقطاع إلى مجتمع يقوم على سيطرة طبقة العمال) وبذلك نشأ نوع جديد من التخطيط لا يهدف إلى مجرد المحافظة على كيان المجتمع في مواجهة أزمة ما، أو إلى إصلاح ما هو موجود، من نظم، ولكنه يعني بتغيير الأوضاع القائمة وفق فلسفة معينة[97].

وكان من الطبيعي، والدول العربية قد أصبح يفصل بينها وبين الدول المتقدمة مسافات واسعة لا تخطئها عين، أن تسرع إلى هذا النهج العلمي حتى ولو لم يكن النظام الإجتماعي قائما على الفكر الإشتراكي. وفي كتابه الضخم عن التخطيط التربوي، يعترف الدكتور عبد الله عبد الدايم في أواسط الستينات أن التخطيط التربوي في العالم العربي لا يزال بعيدا عن أن يحقق.. العلاقة الدائرية مع التخطيط العام للدولة (تلك العلاقة التي تقيم بين الظواهر صلة تأثر وتأثير متبادلين)، وأنه لا يزال بعيدا عن ميدان التنمية إلى حد بعيد، ولا بد بالتالي من أن يغادر عزلته وينزل إلى قلب المعركتين الإقتصادية والإجتماعية، لا بد له من أن يتولى دوره القيادي في تكوين الإنسان قائد التنمية ورائدها«[98] من أجل هذا فهو قد وضع هذا الكتاب الذي يعد من الأعمال العلمية الأولى في هذا المجال في عالمنا العربي حيث حدد هدفه» أن يهيئ للتخطيط عامة والتخطيط التربوي خاصة دورا في قيادة مجتمعنا العربي. وإذا كان التخطيط اليوم مطلبا أساسيا-ولا سيما لدى الشعوب النامية-فهذا التخطيط في نظرنا لا يبلغ مداه إلا إذا نزل التخطيط التربوي إلى الساحة فعلا وقاد المعركة[99].

ولا شك في أن أسباب الإهتمام بالتخطيط التربوي في البلاد العربية منذ حوالي سنة 1960 تختلف من بلد عربي إلى بلد عربي آخر، على أننا نستطيع أن نقول في الجملة أن أسباب الإهتمام بالتخطيط التربوي في البلدان العربية ترجع إلى جملة من العوامل يشير إليها د. عبد الدايم

منها:[100]

1- الإهتمام في بعض البلدان العربية، والشعور بضرورة تجاوب التعليم مع هذه الخطط.

2- الإهتمام العالمي بالتخطيط التربوي لا سيما بعد الجهود التي بذلتها منظمة اليونسكو.

3- مؤتمر وزراء التربية العرب الذي انعقد في بيروت بدعوة من اليونسكو سنة 1960، الذي انبثق عنه المركز الإقليمي لتدريس كبار موظفي التعليم في الدول العربية.

4- شعور البلدان العربية بأهمية التخطيط التربوي لمواجهة أمور مثل:

أ-التزايد الكبير في عدد طلاب المدارس خلال فترة قصيرة من الزمن (نتيجة لتزايد السكان، ونتيجة لتزايد الوعي التعليمي لدى الشعب، والإقبال على التعليم إقبالا كبيرا).

ب-قصور عدد المعلمين عن حاجات التزايد.

جـ-قصور الأبنية المدرسية عن تلك الحاجات أيضا.

د-قصور الموارد المالية من تلبية الحاجات.

هـ-فقدان التوازن بين مراحل التعليم المختلفة: تضخم التعليم الإبتدائي غالبا على حساب التعليم الإعدادي والثانوي والعالي.

و-فقدان التوازن بين فروع التعليم المختلفة، ولا سيما بين التعليم النظري الأكاديمي أو بين التعليم الفني والمهني، وبين تعليم البنين والبنات، وإهمال تعليم الكبار، وإهمال تعليم الأطفال المعوقين.

5- بروز الإيمان بالتخطيط لدى عدد من القادة التربويين في تلك البلدان[101].

6- الظروف الجديدة التي خلقتها الحركات السياسية الجديدة التي ظهرت في معظم تلك البلدان.

والغريب حقا في الكتابات التربوية في هذا المجال أنها تتحدث عن التخطيط التربوي، عادة حتى أصبح هذا المصطلح هو الشائع والغالب بينما يكون المقصود هو (التخطيط التعليمي). وفي فرنسا مثلا يعتبر (التعليم) Instruction وظيفة المدرسة، أما (التربية) Education في وظيفة المنزل أو الأسرة أو الكنيسة. ولذلك فقد أهتم الدكتور محمد سيف الدين فهمي

بالتفرقة بين الأثنين، فالتخطيط هو أسلوب أو وسيلة في العمل، أو هو مجموعة من التدابير والإجراءات في النشاط العام يراد منها الوصول إلى تحقيق هدف محدد، وينطبق هذا إذا كان الهدف تخطيطا للتربية أو تخطيطا للتعليم. وإذا كان تعريفنا للتعليم بأنه العملية المقصودة التي تؤدى بواسطة مؤسسات أنشئت خصيصا لهذا الغرض، ويقوم بها أفراد اختيروا ودربوا خصيصا للقيام بهذه العملية، بهدف الحصول على معرفة واكتساب مهارة أو تنمية قدرات أو طاقات خاصة فإن عملية التربية أوسع من هذا وأعظم، فالتعليم يكون جانبا من جوانب العملية التربوية وعمقا من أعماقها، والتربية لا تهدف فقط إلى توصيل معرفة أو إكساب مهارة أو تنمية قدرة أو طاقة، ولكنها بالإضافة لهذا أو فوق هذا تهدف إلى تنمية الفرد من جميع جوانبه الروحية والخلقية والفكرية والمهارية والبدنية وإعداده إعدادا سليما لكي يكون عضوا نافعا في المجتمع الذي يعيش فيه، بل إن التربية لا تهدف فقط إلى إعداد المواطن الصالح للمجتمع الذي يعيش فيه هذا المواطن، بل تهدف عن طريق وسائلها إلى تنمية هذا المجتمع وتطويره وتحسينه بما يحقق الأهداف والقيم الإنسانية العليا، ولهذا فمؤسسات التربية أوسع وأعظم من مؤسسات التعليم، على أنه من الخطورة تماما النظر إلى التعليم نظرة منفصلة عن التربية، فقد ينشأ عن هذا أن تهتم المدرسة بالتحصيل، وأن تتخم مناهجها بالمادة العلمية، وأن تهمل النواحي التربوية الأصيلة باعتبارها وظيفة مؤسسات أخرى[102].

وإذا كان العراق من البلدان التي سارت فيها تجربة التخطيط شوطا لا بأس به، فقد حرص الدكتور مسارع الراوي على أن يضع من الشروط ما يساعد على نجاح وفاعلية التخطيط في مجال التعليم. فمن ذلك على سبيل المثال:[103]

- إعتماد الخطة التعليمية المتكاملة وتبني استراتيجيتها وإقرارها من قبل القيادة السياسية شرط لازم لنجاح تنفيذها، وهذا يتطلب من المربين والفنيين أن يثبتوا وجودهم، ويبرهنوا للقيادة السياسية بأن التربية عملية إنماء بشري، وإعداد للقوى العاملة المدربة التي تتطلبها خطط التنمية، وأنها لم تعد مجرد عملية استهلاك، ومجرد عملية خدمات.

- التخطيط التربوي عمل فكري وثيق ومسؤولية جماعية عامة ينبغي أن

يشارك فيهما كل المهتمين بشؤون التربية والتعليم بالإضافة إلى المتأثرين بهما على كافة المستويات، ذلك أن تحديد الإطار العام للتعليم أو ترجمته أو اشتقاقه من الرؤية الإجتماعية الجديدة عمل فوق قدرة فرد واحد، أو حفنة قليلة من الأفراد المتخصصين في التربية، والتربية في مسارها السليم نشاط يلتقي عليه أكثر من متخصص في أكثر من مجال.

- إعتماد مبدأ مركزية التخطيط لا مركزية التنفيذ في التخطيط العام للدولة بما في ذلك التخطيط التربوي ووضع استراتيجيته، وهذا يعني حصر كافة الصلاحيات والمسؤوليات التخطيطية للبلد بجهاز مركزي واحد متفرغ لشؤون التخطيط تتفرع منه أجهزة تخطيطية(104) ومجالس للقطاعات المختلفة، أما التنفيذ فتقع مسؤولياته المباشرة على السلطة التنفيذية.

أما الدكتور كاظم حبيب فهو منطلق من نفس التجربة العراقية، لكنه يتوجه ببحوثه إلى عموم الجامعات العربية من حيث إن التخطيط السليم في مجالها يجب أن يتبنى سياسة تقوم على ربط الجامعات العربية بمختلف فروعها بمؤسسات الدول الإقتصادية والإدارية وبمراكز البحوث العلمية. والهدف الذي يتوخاه الدكتور كاظم من ذلك يمكن تلخيصه فيما يلي:(105)

1- نقل العلوم النظرية من خلال فترات التطبيق العملي للطلبة إلى الأشخاص العاملين في مؤسسات الدولة المختلفة، وفي ذلك فائدة مهمة بالنسبة للعاملين في هذه المؤسسات ممن لم يحصلوا على مثل ذلك من تعليم نظري.

2- أن الترابط العضوي بين الجامعة ومؤسسات الدولة الإقتصادية، المصانع، والمزارع، وأجهزة التخطيط، والإدارة، والخدمات الإجتماعية، ومراكز البحث العلمي يلعب دوره في تحقيق الفائدة المتبادلة بين الجامعة وهذه المؤسسات، فباستطاعة الجامعة الإسهام في البحوث والتجارب العلمية والدراسات الميدانية، وبالتعاون مع تلك المؤسسات ولمصلحتها بما يساعد على توجيه البحوث والدراسات بصورة سليمة تنسجم وحاجات المجتمع، كما أنها تعطيها حيوية واهتمام واحتمالات نجاح أكبر.

وقد لقي الإهتمام الواضح (بالكم) في التخطيط نقدا عنيفا من كثيرين، مما دعا الدكتور محمود قمبر، بعد أن يشرح هذه الوجهة من النظر وغيرها من صور النقد للتخطيط، أن يؤكد على أن الوظيفة الكمية التي مارسها

التخطيط في أول نشأته ليست معيبة في ذاتها،و إنما أدت خدمة جليلة ساعدت ثورة الكم في التعليم على تحقيق درجة طيبة من النجاح. فالأمواج الشعبية في عصر الديمقراطية والتعليم لكل فرد، قد اقتحمت أبواب المدارس والجامعات في طوفان كمي لم يشهد مثله التعليم من قبل، وكان لا بد من هندسة هذه الحركة الجارفة التي يمثلها الطلب الإجتماعي والجماعي على التعليم وتنظيم مساراتها بشكل عقلاني ومحتوم[106]

وأمام هذه النوعية الشعبية من الزبائن الجدد للتعليم، وفيهم الصالح والطالح، تدنى مستوى التعليم، ولم يستطع التخطيط أن يحارب في جبهتين بقوة وفي آن واحد، فاهتم بالجانب الكمي الذي أخذت به السياسات التعليمية إرضاء للجماهير التي حرمت طويلا من فرص التعليم، وتحقيقا لمبدأ الديمقراطية، وتعزيزا لحركة النمو والتنمية في المجتمع، ونشط التخطيط بكفاءة مشهودة في مجالات حصر وتدبير المتطلبات البشرية والمادية لاستيعاب حدود هذا التوسع الكمي الرهيب. ولما تفاقمت أزماته واشتدت وطأة العلل، والتي كان من المحتم أن يفرزها هذا الوضع التعليمي الجديد، بدأ التخطيط يهتم بالجانب الكيفي وتحسين نوعية التعليم: «إن التخطيط ولو أنه محصور في إطار كمي إلا أنه يقف ضد قرارات الصدفة أو التخمين أو إملاءات اللحظة العابرة.. إنه يمد نظرنا إلى الأمام عن طريق منافذ مفتوحة ومسالك محدودة للخروج من مسار الواقع العاجز، وفي ظل إمكانات محدودة وفترة موقوتة ترتبط بها أهداف مرحلية تتواصل على طريق طويل يؤدي في النهاية إلى بلوغ الغايات القومية في التعليم»[107]

محو الأمية:

لا نستطيع بادئ ذي بدء أن نزعم أن (محو الأمية) مظهر للإتجاه الإشتراكي وحده, و إنما نستطيع أن نقول إن هذه القضية قد تلقت دفعا أقوى وأشد بتأثير هذا الإتجاه، وبالتالي لا ننفي أبدا تأثر هذه الظاهرة بتيارات الفكر التربوي الأخرى واتجاهاته، وعلى سبيل المثال، فإن أول حكومة شعبية برئاسة سعد زغلول في مصر سنة 1924، و كما لاحظ أحمد حسين زعيم الحزب الإشتراكي (1950)، قد أعلنت أنها ستعمم التعليم الإلزامي في عشرين سنة، وأنها ستضع الخطط والبرامج اللازمة لتحقيق

ذلك، فثارت عليها الأمة وحق لها أن تثور. فعندما يكون هناك شعب غرق في الجهل والأمية، ويتوق إلى المجد والحرية لا يمكن أن يقال له: اصبر عشرين سنة ريثما يمكن تعليم أبنائك، بل يجب العمل بالليل والنهار لوضع حد لهذه الكارثة التي ينبغي ألا يصبر الإنسان عليها يوما واحدا أكثر مما يلزم ونعني بها (الجهل الشامل المطلق)، ثم يقول أحمد حسين «ومع ذلك فإن ما ثار عليه الشعب في حينه لم يتحقق حتى اليوم». واليوم الذي يقصده أحمد حسين هو سنة 50 19، و ها نحن في عام 1986 ومع ذلك نستطيع أن نستخدم نفس الكلمة (اليوم)، ومن أجل هذا وضع أحمد حسين في كتابه اقتراحا بمشروع لمحو الأمية في مصر في مدة أقصاها خمس سنوات [108].

ولما طرحت مجلة (الإشتراكي)-التي كانت تصدر عن الإتحاد الإشتراكي في مصر سنة 1966- موضوع محو الأمية للمناقشة حددت عدة أسباب لفشل المحاولات السابقة، منها: [109]

- سيطرة الطابع البيروقراطي ومحاولة إضفاء أسلوب الجبر والروتين.
- أن الذين قاموا بمبادرات ذاتية لم يلبثوا أن تلاشوا لافتقارهم إلى الروح الذي يدفع إلى الإصرار حنى النهاية.
- أن المحاولات الذاتية تعرضت لمضايقات إدارية ومحاولات انتهازية لسرقة وامتطاء جهدهم.-أن الأميين لم يكونوا ينتظمون.
- وأخيرا فإن هناك قاسما مشتركا بين هذه الأسباب وغيرها، وهو افتقار عنصر الحماسة نظرا لافتقار الروح السياسية.

ثم حددت مجلة (الإشتراكي): «أن المحصلة النهائية هي أن الإتحاد الإشتراكي بما يستطيعه من توفير الكوادر السياسية اللازمة هو القادر على محو الأمية.. إن قضية محو الأمية ليست إلا واحدة من المعارك الضارية التي لابد من أن يخوضها التنظيم».

وبعد عام وعدة أسابيع على وقوع هزيمة يونيو 1967 والجهود تتضافر لإزالة آثار العدوان. ذهب محمود أمين العالم إلى أنه يكون غريبا «أن نتحدث عن تحرير الأرض المحتلة وحشد الجماهير من أجل هذه المعركة، ولا نتحدث كذلك عن حشد الطاقات وتنظيمها لإزالة هذا العار من جبيننا الإجتماعي الذي يضعف من فاعليتنا الإجتماعية عامة، بل الغريب أن

نتحدث عن الدولة العلمية والعصرية ومحو الأمية لا يزال مرحلة أولى من مراحل الوصول إلى هذه الغاية,[115]

وكان من الطبيعي أن يبرز الكتاب الإشتراكيون البعد السياسي للقضية، ولذا نجد عبد المغني سعيد يلفت النظر إلى أن الحكام المستبدين فيما مضى كانوا يحاربون التعليم ويحرصون على إبقاء شعوبهم في حالة جهل وأمية مثلما كان يقول الخديوي سعيد: «لماذا نعلم أبناء الشعب ؟ إن الأمة الجاهلة أسلس من الأمة المتعلمة قيادة»! وتعتبر الأمية في نظره عموما من أخطر معوقات ممارسة الشعب للديمقراطية[111].

وإذا كان التأكيد الآن هو أن المسألة ليست مجرد معرفة القراءة والكتابة، إلا أن هذا لا ينفي أن الأمية الأبجدية هي نقطة البداية. ومن هنا كتب (طه سعد عثمان) يقول: «إن محو الأمية الأبجدية هي خطوة أولية لابد منها للتقدم نحو الأمية المهنية لهدمها، فالذي لا يعرف القراءة والكتابة والقواعد الأربع في الحساب لا يستطيع أن يستفيد من أي دراسة مهنية، حتى لو كانت عملية، بشكل كامل.. فضلا عن عجزه عن الحصول على معلومات مهنية بجهوده الذاتية، بالإطلاع أو الدراسة»[112]

وإذا كان البعض قد أكد على البعد السياسي، فهناك من أساتذة الإقتصاد الإشتراكيين من أدركوا أهمية البعد التربوي نفسه، فالدكتور إسماعيل صبري عبد الله يؤكد على أن محو الأمية ضرورة قومية، ذلك أنه من العسير جدا نشر التعليم في بيئة ليس لديها أدن حظ منه.. أن الأسرة الأمية تستهين أحيانا ولاسيما في الريف بتعليم أبنائها ما لم تكن تتطلع لأن تراهم لا يفلحون الأرض. وهي بالتأكيد إطار اجتماعي لا يساعد الطفل على الدراسة، بل يزيد من العبء الواقع على المدرسة. والإحصائيات المتاحة لدى وزارة التربية والتعليم عن التعليم الإبتدائي تثبت بما لا يدع مجالا للشك ارتفاع نسبة هجر المدرسة-وهو ما يسمى ظاهرة (التسرب)، في مدارس القرى، وكذلك ضعف المستوى العام لتلاميذها.

ولتفسير ذلك يبين الدكتور إسماعيل أن بعض مدارس القرية في بلادنا قد حاربت نشر التعليم بحجة أن التوسع فيه يعني الهبوط بمستواه، وأن الأفضل للوطن هو توفير التعليم الممتاز لعدد محدود، ونظرية الصفوة هذه مردودة ليس فقط باسم الاعتبارات الاجتماعية، ولكن باسم التربية ذاتها،

«فالثابت اليوم هو أنه كلما اتسعت قاعدة التعليم زاد عدد العلماء المبرزين، وعلى العكس من ذلك إذا تمكن بلد من أن يكون به عدد من العلماء وسط غالبية من غير المتعلمين، عجز عن إحداث الثورة العلمية، فالعلم اليوم ليس عبقريا فردا، ولكنه قائد مجموعة من الباحثين يعاونها عدد كبير من المساعدين الفنيين ومن الإداريين والكتبة وغيرهم، ويستند جهدها في التحليل الأخير إلى درجة عالية من حسن التنظيم والتقدم التكنولوجي والمستوى الثقافي العام للبيئة الاجتماعية»[113].

وفي ندوة لخبراء محو الأمية في العالم العربي عقدت سنة 1975 جمع هؤلاء الخبراء الخيوط الرئيسة لواقع هذه القضية في البلدان العربية في ذلك الوقت، ويمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلي: [114]

1- ترتفع نسبة الأمية في الوطن العربي إلى أعلى معدلات في العالم، سواء في النسبة العامة أو في نسبة الذكور، لا يفوقها في ذلك إلا أفريقيا، وترتفع بالنسبة للإناث إلى أعلى معدلاتها، وتمثل بذلك مشكلة حضارية وتنموية راهنة، كما تمثل بوضعها الراهن عقبة بالنسبة للمستقبل.

2- تزيد نسبة الأمية بين النساء عنها بين الذكور، سواء على المستوى العربي بأسره أو على مستوى كل قطر من الأقطار.

3- تزيد نسبة الأمية بين سكان البادية والريف عنها بين سكان الحضر، كما تزيد هذه النسبة بين العمال الزراعيين عنها بين العاملين في قطاعات الصناعة والخدمات.

4- تتفاوت الأقطار العربية في نسب الأمية فيها لترتفع في بعض الأقطار إلى حوالي 90 بالمائة، وتنخفض في البعض الآخر إلى حوالي 34 بالمائة، كما حققت بعض الأقطار معدلات عالية في حملات محو الأمية، بينما لا تزال الجهود قاصرة عن تحقيق معدلات معقولة في أقطار أخرى.

5- لو سارت الأقطار العربية حسب معدلات محو الأمية في الفترة السابقة فإن القضاء على الأمية سيتطلب 42 سنة، مع التغلب على مشكلة نقص الاستيعاب في المرحلة الابتدائية وتسرب التلاميذ منها وانقطاعهم عن الدراسة بها، وفي بعض الأقطار يتطلب القضاء على الأمية-حسب معدلات السنوات السابقة-120 سنة، مع تحقيق الاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي في نفس الوقت.

6- أثرت الأوضاع الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية الساكنة التي سادت لفترة في أقطار الوطن العربي على عدم الحماس لمحو الأمية، نظرا لعدم تحدي علاقات العمل-سواء الزراعية أو الحرفية-لمستويات العمل القائمة، إضافة إلى المناخ الثقافي السائد الأمر الذي لم يؤد إلى تكوين دافعية كافية لدى الأميين لمحو أميتهم، وتوافر قدر من السلبية بينهم، سواء تمثلت في عدم إقبالهم على الالتحاق بتنظيمات محو الأمية، أو تسربهم منها بعد التحاقهم بها، أو انخفاض معدلات النجاح. وفي هذا الصدد تقدر دراسات منشورة أن من كل 1000 أمي لا يلتحق بالفصول غير ثمانية فقط، وأنه من كل ألف دارس لا تمحى سوى أمية خمسة فقط-.

7- لم تأخذ بعد حركة محو الأمية في الوطن العربي المكانة الملائمة لطبيعة مشكلة الأمية وتأثيرها السلبي كمشكلة حضارية واجتماعية وتنموية، ويتمثل هذا في التبعية والطفيلية لأجهزة محو الأمية، وعدم وجود قوى بشرية مؤهلة ومتفرغة للقيام بأنشطة محو الأمية، وكذا عدم وجود أجهزة متخصصة ومتدرجة لإعداد الكوادر العاملة في محو الأمية وتأهيلهم علميا وتدريبهم مهنيا.

8- هناك انفصال وظيفي بين حركة وجهود محو الأمية في الوطن العربي ومؤسسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في القطاعين العام والخاص، ونادرا ما تسهم هذه المؤسسات في حركة محو الأمية، وفي بعض الأحيان تكون معوقا لهذه الحركة.

9- ينخفض تمويل حركة محو الأمية إلى مستويات دنيا في كثير من الأقطار، ويرتبط ذلك بطبيعة النظرة إلى المشكلة على أنها مشكلة ذات أولوية متأخرة سواء من حيث احتياجاتها البشرية أو المالية، يضاف إلى ذلك عجز بعض الأقطار عن توفي الإمكانات المالية أو البشرية بشكل يمكنها من التصدي لهذه المشكلة والتغلب عليها.

10- لا توجد في جميع الأقطار العربية-تقريبا-جهود ثقافية أو إعلامية متخصصة في رفع المستوى الثقافي والمعرفي لحديثي التعلم من الكبار ممن محيت أميتهم، وكثيرا ما يرتد هؤلاء للأمية مرة ثانية نتيجة عدم استعمالهم اليومي لما تعلموه سواء في شكل مباشر أو غير مباشر.

وقد انتقد كذلك الدكتور قمر الدين علي قرنبع بحكم موقعه القيادي

في الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار الجهود السابقة حيث لاحظ أنها «سجلت غيابا واضحا لدور المنظمات والمؤسسات المهنية والشعبية بشقيها الرسمي وغير الرسمي (الأهلي والتطوعي) من ساحة العمل المؤثر في القضاء على الأمية، فاقتصرت أغلب الجهود المبذولة على مؤسسات الدولة بأنواعها المختلفة، مما ينتج عنه مردود ضعيف من ناحيتي الكم والكيف، ولا يتكافأ مع حجم المشكلة وخطورتها [115]

وبطبيعة الحال فإن هذا المردود بتفاوت في نسبته من بلد عربي إلى بلد آخر، حيث تلعب تركيبة متشابكة من العوامل الإقتصادية والإجتماعية والتربوية دورا هاما وأساسيا في تحديد تلك النسب.

ولأهمية الدور الشعبي في مواجهة هذه القضية، فقد عقدت ندوة للخبراء في هذا الموضوع بالكويت سنة 1979، و كان مما توصل إليه هؤلاء الخبراء من حيث تنمية المشاركة الشعبية في مواجهة الأمية الحضارية قول البيان الختامي[116]:

«إن مشاركة الجماهير الشعبية في مواجهة الأمية الحضارية سوف تفتح آفاقا واسعة للنهوض بهذا النشاط، والوصول به إلى غاياته في تحرير مجتمعنا العربي من التخلف والتقليد، والإنتقال به لاستيعاب التغير الحضاري والتكنولوجي المعاصر، أو تمكينه من المشاركة الإيجابية في صنعه».

ولا شك في أن (أمية المرأة) كان لابد من أن تحتل أيضا موقعا هاما على خريطة الفكر التربوي العربي، وذلك لما أصبح يدركه الجميع من ضرورة الإهتمام بدور المرأة في تقدم المجتمع، وإدراك ما لهذا الدور من خطورة بالغة في مرحلة تاريخية تجابه فيها هذه الأمة العربية تحديات مصيرية وصعوبات ومشكلات كثيرة. وقد تجلى هذا الإهتمام-عل المستوى الفكري النظري-من خلال المؤتمرات والحلقات الدراسية والإجتماعية العديدة التي عقدت على المستوى الوطني والمستوى القومي، وتلك التي شاركت فيها الدول العربية على المستوى الدولي أيضا، خصوصا في عام 1975، العام الدولي للمرأة، الذي هو دعوة لمنطق جديد في النظر إلى المرأة وقضاياها، والإلتزام بالمنهج العلمي عند البحث في أمورها وأمور الإنسانية جمعاء(117).(

وكمثال لذلك أنه في يوليه 1975 عقد المركز الدولي للتعليم الوظيفي

للكبار في العالم العربي بسرس الليان في مصر، بالتعاون مع عدد من المؤسسات الأخرى، (ندوة خبراء التعليم الوظيفي للمرأة والتنمية الإقتصادية والإجتماعية(توصلت إلى عدد من التوصيات المفيدة العملية لعل أهمها «تحقيق تكافؤ الفرص بين المرأة والرجل في جميع مراحل وأنواع التعليم الوظيفي سواء كان نظاميا أو غير نظامي، و بذل الجهود للتغلب على المعوقات الإقتصادية والإجتماعية التي تحول دون ذلك. والعمل على إحداث التكامل بين برامج التعليم النظامي وغير النظامي بحيث يؤديان معا إلى الوفاء باحتياجات المرأة العربية التعليمية على النحو الذي يتطلبه إسهامها في التنمية الشاملة[118]»

والذي يقرأ (استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية) الذي نشر عام 1976 لابد من أن يشعر بالتقدير والإحترام لدى ما توفر فيها من عمق البحث ودقة التحليل وشمول النظر، لكنك بطبيعة الحال لابد أيضا من أن تشعر بقدر كبير من الأسى لأنك لو استقرأت الواقع بعد مرور عشر سنوات على صدور التقرير الخاص بها لابد من أن تجد المفارقة المعهودة بين الفكر العربي وواقع العرب.

رفض التبعية:

ركّز كثير من الكتاب الإشتراكيين في التربية وخاصة منذ سنوات قليلة هجومهم على مظاهر التبعية التي تبدت في الحياة الثقافية والتربوية العربية، وينبغي ألا يغرب عن ناظرنا أن التبعية المرفوضة هنا هي التبعية للغرب الرأسمالي بصفة عامة والولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة، أما التقليد والإستفادة والمسايرة والتبني لنموذج الدول الإشتراكية فهولا يعد في نظر هؤلاء تبعية وإنما هو «مشاركة» فكرية و(تعاون) أيديولوجي ليس فيه تابع ومتبوع، ومن الواضح أن (السياسة) لها دور كبير هنا.

وعندما أصدرت الدار القومية في مصر في أوائل الستينات حيث بدأت التجربة الإشتراكية عددا من الكتب المترجمة والمؤلفة عن الفكر الإشتراكي، تصدت لها مجلة الكاتب لتؤكد على أن الكتب المنشورة بعضها كتبه مؤلفون خصوم للإشتراكية، والبعض الأخر مناصرون لاشتراكية حزب العمال البريطاني مبينين أن خطورة ذلك تكمن في الترويج لوهم أن حكومة

العمال-كما جاء في نص أحد الكتب المترجمة-تعطف على حركات التحرير، بينما لم يحدث هذا(116).(

وعندما برزت عقب هزيمة 1967 الدعوة إلى إقامة (الدولة العصرية)، وروّج كثيرون أن من مظاهر العصرية (التكنولوجيا الحديثة) حذر أديب ديمتري من الإنخداع بها، ومن عدم الوعي بما يرتبط بها من قيم وأفكار تتسرب إلى النفوس والعقول وتطبعها بالطابع الغربي «فهناك فئات واسعة-وعلى الأخص من المثقفين-واقعة تحت تأثير الفكر البورجوازي واليميني المتأمرك، تطابق بين التقدم والتكنولوجيا، وترى في العلم والتكنولوجيا في ذاتهما العنصر الحاسم في تحقيق التقدم، وهو الفكر السائد عادة بين فئات التكنوقراط والطبقات الجديدة. ثم يستطرد الكاتب إلى التأكيد عل أن «العلم والتكنولوجيا ليسا أدوات تعمل بذاتها ولذاتها، ولا يحملان بداخلهما حلا سحريا لكل المشكلات، ولا خيرا ولا شرا في ذاتهما، بل هي على الدوام أدوات طبقية بالدرجة الأولى». صحيح أن فائدتها أو ضررها قد يعم، وقد تكون عنوانا، أو سمة ثقافية لمرحلة حضارية بعينها، ولكنها على الدوام أدوات بين الطبقات السائدة والمسيطرة في الأساس.. فالعلم والتكنولوجيا بيد قوى التحرر والسلام، وغيرهما بيد الإمبريالية. وفي الدول الإشتراكية والتقدمية لها دور يختلف في كثير عن دورها في الدول الإمبريالية وبيد الإحتكارات الكبرى «وينتهي إلى تلك المقولة الهامة:< إن عزل العلم والتكنولوجيا عن القيم، وعن مضمونها الإجتماعي والطبقي، يفرغ الثورة والتقدم من كل معنى، ويسوي بين الثورة وأعدائها ويحول العلم والتكنولوجيا إلى عبادة صنم يعبد لذاته بعيدا عن الإرادات البشرية التي تحركها»[120]

ونظرا لسيطرة الفكر التربوي البراجماتي-وهو أمريكي الطابع والإتجاه-على كثير من الإتجاهات التربوية في العالم العربي، كان لابد أيضا من أن يحظى بالنقد والهجوم، فمن ذلك ما عرضه الدكتور رشدي لبيب من أفكار لجون ديوي ليخلص إلى عدائها لتقدم البلاد العربية وعدم صلاحيتها لنا[121]

وحظيت هذه القضية بنصيب الأسد من اهتمام الجناح الماركسي الذي تعبر عنه مجلة التربية المعاصرة. فالمجلة تربط بين أزمة البحث التربوي

في مصر والمنطقة العربية وتناقضات النظام الرأسمالي العالمي، على أساس أنه بعد تبني البعض لسياسة الإنفتاح الإقتصادي اندمج الإقتصاد الوطني بالسوق الرأسمالية العالمية فازدوج هذا الإقتصاد وتحول إلى قطاعين أحدهما قديم والآخر طفيلي، «وكان لابد من أن ينعكس هذا الأمر عل البحث العلمي الذي أصاب كيانه التمزق هو الآخر، فانشطر إلى قطاعين: القطاع التقليدي، وهو قطاع هزيل إنتاجيته ضعيفة بحسب إمكاناته الفقيرة. وعلاقاته باتخاذ القرار التربوي مبتورة تماما، وقطاع آخر تبعي يهيمن عل رأس المال الغربي، ويجتذب أفضل العناصر وأكفأها، والقنوات بينه وبين القرار متدفقة وسيالة، وتشكل القطاع الأخير في ظل ما يعرف بالبحوث الأكاديمية المشتركة والتي تقوم الحكومة الأمريكية والشركات متعددة الجنسية وأجهزة الإستخبارات الدولية بتمويلها والإشراف عليها. أما القطاع الأول فقد ارتكز على القواعد الجامعية التقليدية»[122]

ويرى الدكتور شبل بدران في المدارس الأجنبية أن التخلف والتبعية للقوى الإجتماعية السائدة في البلدان التابعة يحملان في طياتهما تخلف هذه القوى الإجتماعية عن أداء دورها التاريخي لأنها لم تعد قادرة على أداء دورها التاريخي المناط بها، وتبعيتها التعليمية والتربوية، فكما أنها تستورد البضائع المادية المصنعة في البلدان الرأسمالية فإنها تستورد في ذات الوقت أدوات المعرفة، وبشكل عام الأيديولوجيا التي واكبت إنتاج هذه البضائع المادية، ومتى قامت أنظمة التعليم على هذه المعرفة، وهذه الإيديولوجيا في مجتمعات قائمة بدورها على الإمتيازات الطبقية والإجتماعية فإنها تعرف كيف تضع نفسها في خدمة هذه الإمتيازات داخليا وخارجيا، وبذلك يؤدي هذا التعليم الأجنبي (اللغات) خدماته لأبناء الطبقة الحاكمة والميسورة، ويشكل أداة شرعية لخلق الإزدواج الثقافي والتمايز الإجتماعي والإستقطاب الطبقي داخل المجتمع، ومن هنا تنقلب الإمتيازات الإقتصادية والإجتماعية عن طريق التعليم الأجنبي إلى استحقاقية ثقافية توصل حاملها إلى المراكز الحساسة والهامة في الدولة، وبذلك تعد المدرسة هنا مجالا مفتوحا لإعادة علاقات الإنتاج القائمة في المجتمع من حيث توريث المهن والمراكز الإجتماعية والأوضاع الإقتصادية، هادفة في النهاية إلى إبقاء العلاقات الإجتماعية غير المتكافئة على ما هي عليه تكريما

لخدمة الصفوة في المجتمع التابع لها، وتواصلا مع أهداف المجتمع الرأسمالي(123).(

ترى ما العمل إذن في رأي هذا الجناح من الكتاب التربويين ؟

هنا ينبري الدكتور كمال نجيب ليؤكد على أن النموذج التربوي الغربي لن يفلح في تنمية مجتمعات العالم الثالث، وأن المشكلة في البلاد النامية أصلها يرجع إلى ذلك القيد الذي يربط اقتصاديات هذه الدول بالنظام الرأسمالي. العالمي عن طريق التقسيم الدولي للعمل، «وما يعتقده العلماء الأمريكيون من أن انعدام كفاءة أسواق العمالة والبناءات التعليمية مرده في الواقع ليس عدم مسايرتها لمنطق التحديث الأمريكي، و إنما لهذه الأشكال الرأسمالية (التحديثية) المستوردة، والتي تم تكييفها (تحريفا وتشويها) لتناسب ظروف الإقتصاد غير الصناعي، وبالدرجة الأولى لسد حاجات البورجوازية المحلية والشركات متعددة الجنسيات، وربما يكون العائد الإقتصادي على المدى القصير مغريا لشعوب الدول النامية، ولكنه في حقيقته انحراف خطير لتوجه الإقتصاد المحلي لخدمة الدول الصناعية والحفاظ على السيطرة على المصادر المحلية بواسطة رأس المال الأجنبي»[124]

ومن الواضح أن الكاتب لا يقدم حلا هنا، إنه فقط يطالب بإسقاط النموذج الغربي الذي يتبناه البعض.. ويظل السؤال: وما البديل ؟ إنه و إن لم يصرح بذلك، فالواضح أنه النموذج الماركسي أيا كانت التسمية التي قد تطلق عليه كلاسيكيا أو مجددا، واشتراكية علمية أو ما إلى ذلك من مصطلحات قد تتباين بينها الألوان، لكنها واحدة التوجه متماثلة في الفلسفة والمنهج.

وماذا.. بعد؟

لعلنا بعد هذه الرحلة الطويلة في ربوع الفكر التربوي العربي في العصر الحديث بحاجة إلى وقفة لا لمجرد التقاط الأنفاس، وإنما لنواجه ذلك السؤال المهم: وماذا بعد ؟

لكننا قبل ذلك، لا بد من أن نحاول (استجماع: الخيوط لنرى بعض دلالات هذه الرحلة. فهذه الدلالات هي التي ستشير إلينا باتجاه الإجابة المطلوبة على ذلك السؤال المصيري المطروح.

لئن كانت المهمة التي تعهدنا بالقيام بها هي تقديم صورة كلية شاملة للجهود التي بذلها المفكرون، وقامت بها هيئات وتنظيمات ومؤسسات على الصعيد الفكري لمناقشة ودراسة وتحليل عدد من القضايا والمشكلات والمفاهيم والإتجاهات التي حفل بها عالم التربية والتعليم في العالم العربي على مدى القرنين التاسع عشر والعشرين، فقد كان من المستحيل أن يتم ذلك من خلال عمليات فحص واستقراء جزئي سواء بالنسبة (للأقطار) أو(الأشخاص) في عمل علمي واحد يقوم به فرد واحد في فترة زمنية محدودة.

ومن هنا فقد وقع اختيارنا على دراسة (الإتجاهات العامة) و(المسارات الرئيسة) بحيث تتيح لنا فرصة إسقاط الجزئيات، واختيار وانتقاء الأمثلة والنماذج ذات الدلالة عل الحدث أو الإتجاه أو المسار موضع الدراسة، ومن شأن الإعتماد على

الأمثلة والنماذج أن يودي إلى (التدقيق) في أن تكون (العينة) الممثلة تصور (المجتمع الأصلي) تمثيلا جيدا.

ونظرا لأننا قد كنا أمناء مع القارئ منذ الصفحة الأولى في مقدمة هذه الدراسة من حيث إعلان مبدئنا الذي نؤمن به إيمانا جازما بلا مجتمعية) التربية والتعليم، بمعنى أننا نحرص على (الرؤية الشبكية) لهذه القضية مع سائر النظم الفرعية التي تتكون منها البنية الأساسية للمجتمع، كان من المنطقي أن تبدأ هذه الدراسة بما يمكن أن نسميه (الإطار المرجعي) لحركة الفكر التربوي في العالم العربي، والترجمة العملية لذلك هي الوقوف على الأبعاد الرئيسة لحركة المجتمع في تراثه وسياسته واجتماعه واقتصاده، وعلاقاته الثقافية بالثقافات والحضارات الأخرى.

إن البعض-بحسن نية-قد لا يكون مستوعبا لهذا النهج، متصورا-خطأ- أن دراسة مثل هذه الجوانب ليست (تربية)، ولا نريد أن نثقل على القارئ بدراسة تحليلية لمفهوم التربية. وكل ما تمكن الإشارة إليه أن الذين قد يقتنعون بهذا النهج يقعون-دون أن يدروا-في أسر تصور آخر للتربية يحصرها في عملية (التعليم) التي تجري داخل الفصول والمدارس ومعاهد التعليم النظامية المعروفة، وليس هذا أبدا ما نعتقد صحته، لأن التربية كما نراها هي تلك العملية الموجهة نحو تغيير السلوك الإنساني على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي بهدف أن يكون الغد دائما أحسن حالا من اليوم متوسلين في ذلك بمختلف الوسائط المعينة على تحقيق هذه المهمة.

من هذا المنطلق، سارت دراستنا على النحو التالي:

الفصل الأول: حيث تناولنا فيه ما أسميناه (الأبعاد الحضارية لحركة الفكر التربوي العربي في العصر الحديث). وانحصرت معالجتنا لهذه الأبعاد في ثلاثة:

أولا: تراث الماضي، حيث تناولناه من خلال: ١- مصادره، وهي: القرآن الكريم، والسنة النبوية والصحابة، والقيم والعادات الإجتماعية، والفكر الفلسفي.

ومن الملاحظ هنا هو ما يشبه التطابق، أو بمعنى أدق التقارب الشديد بين مصادر الدين ومصادر التربية في العصور الإسلامية، وذلك أمر طبيعي، فباعتبار أن التربية في تلك العصور قد اصطبغت بـ (الدين)، فلا بد من

الإلتحام بين مصادر كل منهما.

2- مدارسه: وتمثلت في: المدرسة الفلسفية، والمدرسة الكلامية، والمدرسة الصوفية، والمدرسة الفقهية.

3- سمات عامة: مثل: الموسوعية، والإجتماعية، واللاإقليمية، والصراع الفكري.

ثانيا: المتغيرات السياسية والإجتماعية، وهي تتجه بنا إلى محاولة استقراء جملة الظروف العامة التي أحاطت بالمجتمع العربي في القرنين التاسع عشر والعشرين، حتى يمكن لنا فهم الإتجاهات التي اتجه إليها فكرنا التربوي. ولما كان من العسير إعطاء صورة وافية لهذا الجانب فقد سقنا عددا من المتغيرات التي تمثل-حسب فهمنا-أهم الخطوط الرئيسة، وذلك مثل: 1- السيطرة العثمانية، 2- زحف الإستعمار الغربي، 3- السرطان الصهيوني، 4- حركات التحرير والثورة، 5- التجزئة، 6- الوحدة، 7- النفط، 8- التركيب الطبقي، 9- التخلف الإقتصادي.

ثالثا: المؤثرات الأجنبية، حيث إنها لعبت دورا-وما زالت-كبيرا في تشكيل وتوجيه عدد غير قليل من الأفكار والإتجاهات والمواقف التربوية، ومن هنا فقد قدمنا لها بوقفة تبين (سخونة) اللقاء الأول بين الثقافة العربية الإسلامية والحضارة الغربية في حملة نابليون بونابرت سنة 1798، بعد ذلك بدأنا نحصر عددا من (المسالك) التي عبرت من خلالها الثقافة الغربية إلى عالمنا العربي مثل: 1- التبشير، 2- دور النشر، 3- المدارس الأجنبية، 4- البعثات، 5- وسائل الإعلام، 6- الترجمة.

الفصل الثاني: وقد خصصناه لدراسة (الإتجاه السلفي)، نعني هؤلاء المفكرين وتلك التنظيمات التي جعلت من (جهود وأفكار) من سبقونا طوال العصور الإسلامية والعربية في قضايا الدين بصفة عامة وقضايا التربية بصفة خاصة، مع تباين شديد في (الأجنحة) الداخلية لهذا التيار بين من مدوا (السلفية) بحيث تشمل كل ما مضى، ومن قصروها على صدر الإسلام، وغير هذا وذاك من تيارات ومواقف.

وكان ضروريا أن نحدد معنى السلفية أولا ونناقشه، ثم بدأنا ننتقي بعض التيارات والجهود التي كان لها إسهام واضح في مجال (بناء الإنسان) العربي المسلم سواء على الصعيد العملي أو النظري، وقد ناقشنا ذلك من

خلال استعراضنا لجهود وآراء محمد بن عبد الوهاب في شبه الجزيرة العربية، والشيخ حسن العطار، والسنوسية، وجمال الدين الأفغاني، والشيخ محمد عبده، وعبد الحميد بن باديس، وجماعة الإخوان المسلمين.

كذلك كان من الضروري القيام بعملية استقراء وتحليل علمي للإنتاج التربوي العربي الحديث الذي تصدى لدراسة التربية الإسلامية باعتبار تلك الجهود تعبيرا عن مدى انتشار الإتجاه السلفي بين باحثينا المحدثين. وقد حاولنا في هذا الجزء تصنيف كتابات هؤلاء لرصد مناهجها ونظراتها ومفاهيمها الأساسية.

الفصل الثالث: خصصناه للإتجاه القومي العربي، وفي هذا الفصل عرضنا لمفهوم الإتجاه القومي العربي إيمانا منا بأهمية وضوح المفاهيم، حيث إن الغموض فيها كثيرا ما يؤدي إلى العديد من الخلافات التي لا تتجه إلى الأبعاد الحقيقية للموضوع بقدر ما تقع في سوء الفهم والتقدير والخلط.

وبإيجاز شديد سعينا إلى إعطاء القارئ صورة عن تطور هذا الإتجاه تاريخيا، وبعد ذلك سقنا عددا من الظواهر التي تكشف عن الإتجاه القومي في عالم التربية والتعليم، من ذلك على سبيل المثال: التوجيه القومي العربي للتربية، وكذلك بحثنا عن دور التعليم من الناحية التشريعية في توحيد الأمة العربية وذلك من خلال الجهود التي بذلت من أجل إيجاد الوحدة الثقافية التي هي تجسيد حقيقي للفكرة القومية.

واحتلت قضية (تعريب التعليم) مكانا أساسيا في دراساتنا، انطلاقا من فلسفة مؤداها «التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب».

الفصل الرابع: اتجاه «التغريب». وقد عنينا فيه بالتفرقة بين مصطلحي «التغريب» و«التحديث». فالتغريب هو ذلك الإتجاه الذي يعبر فيه أصحابه عن ضرورة جعل (الغرب) الحضاري هو (المنبع) الرئيس الذي يجب أن تعب منه الثقافة العربية المعاصرة، ونضيف إلى هؤلاء أيضا شريحة أخرى قريبة لا ترى مانعا من السماح بهامش صغير يستفاد فيه من (التراث العربي الإسلامي) عن طريق انتقاء ونقد تخضع للمنهج العلمي دون ما خوف. أما (التحديث) فهو اتجاه يعبر عن قبول أصحابه للتراث العربي الإسلامي كله مع تطعيمه ببعض العناصر المنتقاة من الحضارة الغربية، أو قبولهما معا

مع إجراء، تعديل وتحليل ونقد في كليهما من حيث العناصر المختارة.

وقد شمل هذا الفصل نقاطا عن: معنى المصطلحات المستخدمة، ثم الأسانيد التي اعتمد عليها دعاة التغريب. أما القضايا التي حاولنا من خلالها بيان مظاهر التغريب والتحديث، فقد تناولت تعليم العلوم الحديثة- تعليم اللغات الأجنبية والتعلم بها-تعليم المرأة-تكنولوجيا التعليم-التجديد التربوي.

الفصل الخامس: الإقليمية، وقصدنا بها، ذلك الإتجاه الذي انطلق أصحابه من الكتاب والمفكرين يؤكدون على (خصوصية) الشعب الذي ينتمون إليه في نطاق حيز جغرافي معين مثل دعاة (الفرعونية) و(الفينيقية) وما شابه ذلك من دعوات قد تستند إلى خواص تاريخية أو عرقية أو جغرافية.. الخ.

وتركزت أهم الدعوات والإتجاهات الإقليمية في عالمنا العربي في: الدعوة إلى المصرية، ومثّلنا لذلك بعدد من الكتابات لبعض مفكري مصر تؤكد على الطابع الخاص المميز لمصر في صيغ مختلفة ولدوافع قد تتعدد وفي ضوء ظروف متفاوتة. وأبنا كذلك ما ظهر لدى مفكرين آخرين من تأكيد على رابطة الوطنية (المصرية)، وارتفاع شعار (مصر للمصريين)، ثم تلك النزعة إلى (الفرعونية) التي تبدت عند البعض، والدور الذي لعبه أقباط مصر في تدعيم (المصرية)، ثم الإتجاه (التوفيقي) بين (المصرية) و (القومية) و (الإسلام). وبطبيعة الحال، كان من الأهمية بمكان الكشف عن أصداء كل ذلك في التعليم.

كذلك اخترنا الأرض اللبنانية لأنها كانت (وما زالت) مسرحا لبعض الدعوات الإقليمية، سواء من الناحية السياسية والفكرية، أو التعليم الطائفي، وأثر هذا وذاك على التربية الوطنية، والمواد الإجتماعية.

ومن المناطق العربية التي تعرضت للدعوة الإقليمية جنوب السودان، حيث بيّنا الدور الذي لعبه الإستعمار البريطاني في ذلك وإرساليات التبشير.

الفصل السادس: الإتجاه الإشتراكي، ودفعا لما يقع في ذهن البعض من (حداثة) هذا الإتجاه، كان من الضروري أن نبين إرهاصاته الأولى منذ منتصف القرن التاسع عشر في كتابات الرواد الأوائل مثل الطهطاوي وشبلي شميل وسلامة موسى وغيرهم.

ثم عرضنا لانتظام هذا الإتجاه في بعض التنظيمات الحزبية التي كان كثير منها سريا في أول أمره حيث لم يكن مسموحا به في بعض البلدان، إلى أن تغيرت ظروف كثيرة، فبدأت نظم سياسية تتبناه، بل وتجعله أساسا عقيديا لها.

وقد درسنا المظاهر التربوية للإتجاه الإشتراكي من خلال: المفهوم الإشتراكي للتربية-التعليم كسلاح طبقي-التعليم الخاص-التعليم للتنمية-تخطيط التعليم-محو الأمية-رفض التبعية.

ولعلنا بعد استرجاع هذه الصورة الكلية الموجزة لجزئيات هذه الدراسة، يمكن أن نقف وقفة قصيرة لا للمحاسبة وإصدار الأحكام، وإنما (لإبداء رأي) هو نفسه يحتمل الصواب كما يحتمل الخطأ بالنسبة للإتجاهات والتيارات التي عرضناها:

١- إن المبدأ الأساسي الذي قام عليه اتجاه (السلفية) لا نستطيع إلا أن نسلم به، فـ (الماضي) بالنسبة لأي مجتمع هو (الذاكرة)، والإنسان لا يستطيع أن يعيش بلا ذاكرة، وإلا بدأت حياته من نقطة الصفر، بينما يؤدي الطابع (التراكمي) للمعرفة إلى المزيد من التطور والتقدم وخصوصا عندما يصحب هذا التراكم قدر كبير من الوعي والجهد لاستيعاب ما تراكم وحسن الإستفادة به.

لكن ما يصعب قبوله حقا هو أن يتحول كل ما قد (سلف) إلى (مقدسات) نقف أمامها كالتلاميذ ما علينا إلا أن نسمع ونطيع دون مناقشة أو إبداء رأي ولو أن ذلك نفسه يكون سلوكا خطأ من التلاميذ كما أثبتت علوم التربية والنفس.

إن ما مضى وسلف من فكر وثقافة وعلوم وطرائق بحث وتفقه في التاريخ العربي والإسلامي قد امتد بامتداد هذا التاريخ قرونا عدة، وخضع هو نفسه لما جرى على هذا التاريخ من مد وجزر، وكما احتوت صفحاته على الأبيض احتوت كذلك على ألوان أخرى وصل بعضها إلى درجة السواد، ومن ثم فإنه يكون من غير الحكمة أن نضعه كله على مستوى واحد من التقدير ووجوب التأسي به. وربما يسعفنا هنا المثال التالي، فقد جاء على لسان القابسي خاصا بمحو الألواح قال: «وحدثني موسى عن جابر بن منصور، قال: كان إبراهيم النخعي يقول: من المروءة أن يرى في ثوب الرجل

وشفتيه مداد. قال محمد: وفي ذلك دليل على أنه لا بأس أن يلعق الكتابة بلسانه، و سحنون ربما كتب الشيء ثم يلغطه».

فها هنا يقع كثيرون في خطأ (تقديس) آراء أهل السلف، ويجيزون أن يحدث اليوم بمثل هذا، بينما محو الألواح من الأمور المتعلقة بالنظافة والقذارة لا بالنجاسة والطهارة، ولا حاجة لمن يريد الإستدلال على طريقة محوها إلى الإعتماد على آثار السابقين، إذ أنه من القذارة أن يلعق الإنسان الكتابة باللسان، وأن يقع أثر المداد على أثواب الرجال، فهو مفسد للثوب، ولا مروءة فيها لأن المروءة تتعلق بالعطف على الناس ومساعدتهم.

وهنا يكون المعيار الذي نحتكم إليه وهو قصر (التقديس) على كل ما جاء بالقرآن الكريم والسنة النبوية مما يتصل بموضوعنا وهو التربية والتعليم، أما ما يجيء على ألسنة وأقلام الكتاب والمفكرين والفقهاء فإن موقفنا منها ينبغي أن يقف عند حد (التقدير) و (الإحترام) دون أن يكون هذا وذاك قيدا علينا يمنعنا من أن نخضع آراء وأفعال هؤلاء المفكرين والفلاسفة والفقهاء لأدوات التحليل والنقد العلمي بحيث نقبل ما يثبت للفحص ونرفض ما لا يثبت. وإذا طبقنا هذا على المثال السابق، فسوف نجد أن القرآن الكريم والسنة النبوية كانا ليضعا حكما لمسألة جزئية مثل هذه، فهي متروكة لعادات الناس ومصالحهم. وإذا كانت مثل هذه العادات مما أمكن قبوله في الماضي، فليس هناك ما يحتم اتباع ذلك الآن. نقول هذا بمنطق الإسلام نفسه وبوحي منهجه اللذين يدعوان إلى اعتبار المصلحة، وهاهما العلمان الطبي والكيميائي قد كشفا عن الكثير من الأضرار التي تترتب على فعل قبيح مثل هذا مما يوجب التخلي عنه حتى ولو حبذه جمع غفير من الفقهاء[1].

كذلك فإننا إذا تركنا المواقف الفكرية من التراث التربوي العربي والإسلامي لنقف أمام (الصورة التطبيقية) في كتب التربية الإسلامية التي تقررها وزارات التربية والتعليم على التلاميذ، ومن خلالها نتصور أننا نقوم بتربيتهم تربية إسلامية، فسوف نجد أن الآثار العملية في سلوكيات أبنائنا لا تعكس أبدا حقيقة هذه التربية تماما، ذلك أن الكثير مما يكتب في هذه الكتب لا يتصل بحياة التلاميذ المعاصرة، وينحصر في أغلب الأحوال في دوائر الماضي دون بذل جهد واع لإظهار الإلتحام الذي يجب أن يكون بين

عناصر الماضي ومتغيرات الحاضر من أجل بناء المستقبل.

2- أما الإتجاه القومي العربي فإنه يتصل بحقيقة لا ينبغي لعاقل أن يجحدها. إن العروبة ليست فرارا سياسيا تصدره مؤتمرات القمم أو مؤتمرات السفوح والوديان، بل هي مركب ثقافي يعيشه في حياته اليومية، لا يستطيع العربي نفسه أن ينسلخ عنه إذا أراد، وأن يعيده إليه إذا أراد.. إنها خصائص توشك أن تبلغ منه ما يبلغه لون الجلد والعينين، في مجموعة من القيم والمصالح والعادات وطرائق النظر والآمال يتداخل بعضها في بعض تداخل الخيوط في قطعة النسيج [2].

ولعل ما يبرز لهذا الإتجاه خصوما ودعاة رفض هو ذلك التناقض غير الصحيح الذي قد يظهر فيما بينها وبين الإسلام من جهة، وبينها وبين (الوطنية) الإقليمية من جهة أخرى، وفي سبيل إزالة التناقض الأول، فإن ما يمكن اقتراحه يمكن الإشارة إليه فيما يلي: [3]

أ-أن القوميين مطالبون بإعادة صياغة هدفهم السياسي وتحديده في وضوح كامل بأنه السعي للتوحد السياسي، وأن ينفوا عنه شبهة الإستعلاء العنصري والإنحياز العرقي، ذلك أن الإستعلاء العنصري شيء غير القومية، ثم إن هذه النزعة «العنصرية» هي التي تخلق مشكلة مع النظرة الإسلامية للقومية، ذلك أن الإنحياز العنصري المطلق يتعارض مع قيمة أساسية من قيم الإسلام وهي قيمة (الأخوة الإنسانية العامة) التي ترفض تفضيل الناس على أساس من اللون أو الأصل.

ب-والقوميون كذلك مطالبون بأن يتخلوا عن الإصرار على وجود محتوى حضاري مستقل عن الإسلام، ذلك أن الحضارة العربية السابقة على الإسلام مهما تكن لها من قيمة فإنها لا يمكن أن تكون شيئا مذكورا إلى جانب الفيض الزاخر الذي نشأ ونما وتطور وغير حال الدنيا كلها، وكتب له البقاء منذ أن أشرق الإسلام. وهذا المطلب لا يمس انتماء العرب المسيحيين كثيرا أو قليلا لأمتهم العربية، فالمحتوى الحضاري الذي نتحدث عنه ليس قاصرا على العقيدة الإسلامية وحدها، وإنما هو يشمل كل ما ملأ به الإسلام وعاء العروبة تاريخيا ونفسيا من قيم ومبادئ وأساليب حياة. والإنتماء إلى الأمة لا يقتضي بالضرورة قبول المحتوى الحضاري كله. والمسيحيون العرب-بالتأكيد-شركاء في الجزء الأعظم من الميراث الحضاري الذي صنعه الإسلام

للأمة العربية.

جـ-والدعاة الإسلاميون مطالبون بدورهم بوقفة هادئة يستوعبون خلالها جوهر التوجه القومي قبل أن يحددوا موقفهم منه. فالدعوة إلى التوحد العربي حين تتجرد من العنصرية والعصبية، وحين يسلم أصحابها بأن الإسلام هو المكون الرئيس للحضارة العربية، لا يمكن أن تكون شرا ومنكرا يستعاذ بالله منه، أو يهتف بسقوطه، كما أنها ليست بالضرورة بديلا عن الجامعة الإسلامية، بل لعلها تكون سبيلا إليها وخطوة في طريقها.. فهذا هو النبي صلى الله عليه وسلم بدأ-بأمر الله تعالى-ينذر عشيرته الأقربين، ثم يوحد الجزيرة العربية، ثم ينطلق الدعاة والقادة من بعده فينشرون الإسلام بين سائر الأمم والشعوب [(4)].

ولا شك في أن كثيرا مما قلناه في الفصل الخاص بالإتجاه القومي يؤكد على ذلك الدور الفعال الذي يمكن أن يقوم به التعليم في إذابة ما قد يكون قد تراكم من (فواصل) مصطنعة بين الشعوب العربية، ولا أمل في تحقيق ذلك إلا إذا تخلى القادة السياسيون عن إلحاق صور التعاون التعليمي بما يحدث بينهم من خلافات. بل إن إفساح المجال لاستمرارية الجسور المشتركة في المجالات التربوية من شأنه أن يقلل من هذه الخلافات، بل ومن الممكن ألا يستمر منها إلا ما هو بحكم تعدد زوايا الرؤية الذي يؤدي إلى اختلافات في الرأي (لا تفسد للود قضية) كما يقولون.

هل يمكن هنا أن نلفت الأنظار إلى ما بين الإتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية من اختلافات جذرية في منهج الحياة، ومع ذلك، فهم يجلسون سويا للحوار والنقاش وأحيانا لتبادل المنافع والمصالح ؟ فما بالنا وليست بيننا-في حقيقة الأمر-مثل هذه الخلافات (الجذرية) في منهج الحياة؟ لسنا هنا دعاة سياسة، ولكننا نتساءل. لماذا يحال بين طالب يريد أن يتعلم في بلد عربي لأن هناك خصومة سياسية بين بلده وهذا البلد ؟ لماذا تخص بعض البلدان العربية أبناءها وحدهم بالإلتحاق بكليات معينة؟ كيف يمكن أن يتحرك المعلمون، أو تتحرك الكتب والحدود مغلقة بين بلد عربي وآخر، إلا-في أحسن الأحوال-عن طريق بلد آخر، أجنبي في أغلب الأحوال ؟

3- أما بالنسبة لاتجاه (التغريب) فإن عقدة العقد في موقف العرب

اليوم هي في التوفيق الذي أشرنا إليه من قبل بين ما يناسب أخذه من التراث العربي الإسلامي، وبين ما يناسب أخذه من مدنية الغرب. غير أن العرب لحسن الحظ ليسوا مخيرين بين التمسك بدينهم وبين الإستفادة من الحضارة الغربية كما يدعي البعض، فمدنية الغرب غير مؤسسة على دين، و إنما على العلم والتجربة والإختبار، وهي بالإضافة إلى هذا محدودة بحدود المادة، فليس هناك ما يمنع من أخذ المدنية الغربية المادية بعد صبغها صبغة عربية إسلامية. والحق أن الإثنتين ليستا متخاصمتين بطبيعتهما، وإنما هما متخاصمتان من سوء فهم أبناء الحضارتين، وبالإمكان توثيق العلاقة الودية بينهما واستعانة كل منهما بما عند الأخرى من مزايا. فخير للعالمين العربي والإسلامي اليوم أن يأخذا من المدنية الغربية علمها وتجاربها في الصناعة والزراعة والتجارة والطب والهندسة وسائر العلوم الحديثة، ثم يحتفظا بعد ذلك بروحانيتهما التي يلونان بها هذا العلم، فيجعلانه موجها لخير الإنسانية لا لغلو في كسب مال، ولا لإفراط في نعيم، ولا للقوة والغلبة، ولكن للخير العام. وإنما بزت أوروبا الشرق المسلم في مضمار الحضارة، لا لأنها مسيحية،وإنما لعنايتها بتطوير العلوم وإهمال المسلمين والعرب لها (5)

بيد أننا، ونحن نتجه هذا الإتجاه، لابد أن نكون على وعي حذر من بعض التصورات التي يمكن-بحسن نية-أن تجرفنا إلى (التبعية)، لا إلى (الإستفادة) بغية اللحاق بركب التقدم. ونسوق فيما يلي مثالا يوضح ما نقول، ومثالنا هنا هو ما يقال عادة من وجود (هوة تكنولوجية) بيننا وبين الغرب:

إن خطورة (الهوة التكنولوجية) هذه لا تكمن في أنها تعبّر عن حقيقة قاسية قائمة في عالمنا المعاصر لا يمكن إنكارها، أو حتى الجدال بشأنها، ولكن خطورتها تكمن في أن القبول بها والتعامل معها يصدران عن تصورات تابعة لمدلولات التقدم والتخلف التكنولوجي، ففي إطار هذه التصورات التابعة تستخدم المعايير والمقاييس المجلوبة من الدول الصناعية المتقدمة لتقويم الواقع التكنولوجي في المجتمعات النامية، مثلما يتم اقتراح أساليب ووسائل لتطوير هذا الواقع

التكنولوجي المتخلف مستقاة من تجارب النمو والتقدم التكنولوجي للدول الصناعية الغربية، وهذه المعايير وتلك الأساليب غالبا ما تخدم في النهاية مصالح الدول الصناعية على حساب مصالح الدول النامية، فعندما يصبح المستوى التكنولوجي السائد في الغرب الصناعي هو الأنموذج الذي يجب أن يحتذى، وهو الهدف الذي يجب الوصول إليه، فإن الدول النامية يتحتم عليها، حتى يمكنها اللحاق بهذا الغرب، أن تسلك ذات الطرق التي سلكها من قبل للوصول إلى مستواه التكنولوجي هذا. وحيث إن المسارات التي قطعها هذا الغرب الصناعي طويلة للغاية، بمقاييس الزمن ومقاييس التطور التكنولوجي، فإن اختصارها يتحقق فقط باعتماد نقل التكنولوجيا عن هذا الغرب في المرحلة القائمة على أمل اللحاق به في مرحلة أخرى [6].

وهاهنا يكمن الخطر التربوي الكبير..

إن كل سلعة تأتي إلينا من مجتمع غريب تحمل في ثناياها قيم هذا المجتمع وأسلوب حياته، وهو ما يعبّر عنه أحد المفكرين الغربيين بقوله: إن التكنولوجيا تحمل في ثناياها الشفرة الوراثية للمجتمع الذي أنتجها مشبها إياها بالجينات في خلايا الكائنات الحية، والتي تنقل الصفات الوراثية من جيل إلى جيل. وهناك أمثلة تحليلية كثيرة تناولت تأثير إدخال السيارة الخاصة والجرار الزراعي مثلا إلى مجتمع، وكشفت عن عمق هذه التأثيرات وتغلغلها إلى أبعد بكثير مما قد يخطر على البال لأول وهلة. وتتلازم مع هذه الإعتبارات الإجتماعية الحساسة اعتبارات أخرى إقتصادية مادية لا تقل عنها خطورة لأنها تربط اقتصاد المجتمع المنتج للسلعة التي يشتد الطلب الإجتماعي عليها بينما لا يملك المجتمع نفسه وسائل إنتاجها محليا، وهكذا نتحدث اليوم عن التبعية التكنولوجية أو الإستعمار التكنولوجي و ندرك أخيرا أن الإستقلال السياسي الذي حققناه والنمو الإقتصادي، لم يكونا وحدهما كافيين لتحقيق الإستقلال المنشود، ونقدّر أن المعارف التكنولوجية هي سلاح الإستعمار الجديد ووسيلة سيطرة أصحاب هذه المعارف على محتاجيها [7].

وإذا كان الإتجاه القومي قد جعلنا نتجه إلى (التعريب..) و إذا كان اتجاه (التغريب) قد فرض علينا تعلم اللغات الأجنبية والتعليم بها، ونال الجزء

الأخير نقد الناقدين، إلا أن هناك من الحقائق ما يجب وضعه في الإعتبار: ففي عصرنا الراهن يصنع التقدم العلمي والفكري عند الغربيين لا عندنا، وتظهر الكتابات والأبحاث التي تقف في الصف الأول من إنتاج العقل البشري في بلادهم لا في بلادنا، وتظهر بلغاتهم لا بلغتنا. وهذه الحقيقة البسيطة والأليمة في الوقت ذاته تضفي على حركة التعريب في عصرنا الراهن سمات ينبغي أن نواجهها بصراحة وشجاعة، ذلك لأنها تفرض على التعريب حدودا لا يستطيع أن يتعداها، فإذا كان التعريب على مستوى التعليم العام، وربما على مستوى التعليم الجامعي أيضا، ضرورة قومية، فإنه لا يستطيع أن يمتد إلى المستويات العليا من البحث العلمي المتخصص، وذلك لأن من المستحيل عمليا تعريب ذلك الفيض الهائل من الأبحاث التي تنتجها الدول المتقدمة علينا بمعدل متزايد، ومن ثم يتعين على من يريد متابعة أعلى صور التقدم في ميدان تخصصه أن يقرأ ما يكتب بلغة أخرى غير اللغة العربية[8].

4- فإذا جئنا للإتجاه الخامس، وهو (الإقليمية) فإننا نؤكد أنه لا تناقض بين عروبة العربي من جهة ومميزاته الإقليمية من جهة أخرى.. فالمصري مصري وعربي-مثلا-معا، كما يكون السوداني سودانيا وعربيا.. والعراقي عراقيا وعربيا في آن واحد. فليس على هذه الأرض كلها إنسان واحد وحداني الإنتماء.. وإنما الأمر في هذا يشبه الدوائر التي تتدرج اتساعا، فصغراها تتلوها وتشتمل عليها دائرة أوسع، ثم هذه تتلوها وتشتمل عليها دائرة أوسع.. وهلم جرا..

وليس الأمر هنا أمر بدائل لا يصدق منها إلا بديل واحد، بل هو مركب عطفي قد تصدق فيه جميع الصفات المعطوف بعضها على بعض دفعة واحدة.. نعني أن الأمر هنا ليس كقولنا إن الثوب أما أن يكون أبيض أو أسود.. فإذا كانت الأولى امتنعت الثانية، كلا، بل الأمر هنا كقولنا عن الثوب إنه أبيض ومصنوع من القطن، فصدق إحدى الصفتين لا ينفي صدق الصفة الثانية.

إنني-مثلا-مصري عربي في آن واحد.. ولمصريتي مميزات أنفرد بها دون سائر العرب.. ولعروبتي خصائص أشترك فيها مع سائر العرب، على أن مصريتي وعروبتي كلتيهما ترتد آخر الأمر إلى نسيج ثقافي بعينه،

وقولي إنني مصري عربي معناه هو أنني أعيش ثقافة دائرتها الداخلية هي المميزات المصرية الخاصة، ودائرتها الأوسع هي الخصائص المشتركة بين العرب أجمعين (9).

إن هذا الفهم الدقيق للعلاقة بين كل من الدائرتين القومية والإقليمية لا نستطيع أن نزعم توافره على المستوى (التطبيقي) كما نراه في نظم التعليم في بعض (وأخشى أن أقول في كثير من) الدول العربية وكتبها الدراسية، وإن كان-إلى حد ما-واضحا على المستوى الفكري كما نراه في الكتابات التربوية العربية. وإذا كان عملنا الحالي هو دراسة فكرية نظرية إلا أننا نؤمن بأن الإتجاه الفكري إذا كان يقف على طرفي نقيض من التطبيق العملي، والواقع الفعلي، فإنه يكون شديد الخطورة على النشء وينتج مالا تحمد عقباه من شخصيات تعاني فصاما خطيرا وازدواجية في الشخصية.

لقد سقنا داخل هذه الدراسة أمثلة من بعض المناطق التي تعاني من طائفية وإقليمية، فهي على هذا الأساس (حالات خاصة)، لكننا نستطيع أن نرجّح أن الأمر لا يقتصر على مثل هذه المناطق، وإنما اتسع ليشمل مناطق وبلدان أخرى وخاصة في السنوات الأخيرة، حيث شاعت صور الفرقة والعراك، وحيث سادت بعض أساليب الإتهام والإدانة والخصومة. وكم كنت أتمنى أن يكون لي من العزم والقدرة ما يمكّنني من أن أقوم بدراسة جملة كتب المواد الإجتماعية في كل البلدان العربية لكشف النزعات الإقليمية الضيقة التي بدأت تطل برأسها من جديد بعد سنوات جهاد طويلة على الصعيد القومي. إن عملا مثل هذا يحتاج إلى (فريق عمل) حبذا لو تصدت له جهة من الجهات العربية ذات الطبيعة القومية.

5- ولا يستطيع منصف أن ينكر ذلك الأثر المحمود الذي تركه الإتجاه الإشتراكي في المجال التربوي، وإن كنا لا نستطيع أن نزعم أنه وحده صاحب الأثر الوحيد، ومن منا ينكر تسوّد تلك النزعات التي أخذت تتجه بنا إلى التوزيع العادل للثروة، و إلى مكافحة الفقر، وتأكيد الإعتماد على الذات في التنمية، واعتبار التعليم ليس مجرد حق للمواطن، بل هو أيضا واجب يعاقب على عدم القيام به، ورفع كافة القيود التي تحول بين المواطن وبين الحصول على هذا الحق وخصوصا المصروفات المدرسية والإتجاه

بالتعليم إلى الفئات المحرومة، و محاربة استغلال الإنسان للإنسان، والكفاح المستمر ضد كافة صور الإستعمار والتبعية وتزييف الوعي.. وهكذا.

ولكن هناك من أصحاب هذا الإتجاه من (يحبسون) أنفسهم في سجون أطر نظرية تجاوزتها التجارب والأحداث والتطورات، في الوقت الذي نجد فيه أصحاب هذه الأطر نفسها قد طوروا من بعض مواقفهم النظرية والعملية اتساقا مع المنطق العلمي الذي يرفض أن تظل للنظريات (قدسية) بغض النظر عن تفاعلات الواقع، وخبرة المجتمعات.

لقد أشاع خصوم الإشتراكية الماركسية في الغرب الرأسمالي (فكاهة) تتعلق بصديق قابل آخر في دولة اشتراكية فوجده ممسكا بمظلة فوق رأسه رغم أن الشمس لم تكن ساطعة، كما لم تكن هناك أمطار، فلما سأله عن ذلك أجاب: (ولكنها-أي الأمطار-تسقط في موسكو). صحيح أن في هذه الفكاهة الغربية الرأسمالية سخرية واضحة، إلا أنها تلفت نظرنا إلى أن هناك بالفعل في عالمنا العربي من يقفون عند البدايات النظرية التي ظهرت في متون الكتب منذ منتصف القرن الماضي، في الوقت الذي شهدت فيه بعض الإتجاهات الإشتراكية الماركسية وعلى الأخص في العالم الغربي إضافات نظرية جيدة تتغلب بها على الكثير من أوجه النقد التي وجهت إلى النظرية الأصلية.

ومن الأمثلة التي يمكن الإستشهاد بها في هذا الشأن ما كان قد درج عليه كثير من علماء التربية من أن التربية هي المنوطة بتحقيق العدالة الإجتماعية والتخفيف من حدة التفاوت الطبقي في المجتمعات المعاصرة، لكن باحثا نجيبا استطاع أن يقوم بدراسة قدم فيها إجابة مختلفة جاء بها من جانب أصحاب المدرسة النقدية في علم الإجتماع المعاصر، وتمثلت الإجابة النقدية في أن النظم التربوية في المجتمعات المعاصرة إنما تشكلت وبنيت بطريقة معينة بحيث ترسخ وتدعم التفاوت الطبقي الإجتماعي في تلك المجتمعات، ومن شأن هذه الإجابة أن تثير التفكير مرة أخرى لدى دعاة العدالة والإصلاح الإجتماعي والتربوي حول حقيقة العلاقة بين التربية والتفاوت الطبقي [10].

ولقد جاءت أهم إسهامات المدرسة النقدية في هذه المسألة من جانب المفكر الفرنسي (بيير بورديو)، وقد قدّم نظريته المعروفة في علم اجتماع

التربية بنظرية (رأس المال الثقافي) التي أكد فيها على أن الأنساق الرمزية الثقافية هي الآليات الأساسية الفاعلة في عملية إعادة إنتاج علاقات القوى، أو النفوذ السائدة بين جماعات أو طبقات المجتمع، وتعمل هذه الأنساق من خلال قواها التعسفية، وقدرتها على التموضع والعنف وإنتاج إدراكات مشوّهة لعلاقات القوى المسيطرة، على قلب اللامساواة والهرمية الكامنة في قلب هذه العلاقات السائدة لتصبح لا مساواة ثقافية، أي على تعمية التفاوت الإجتماعي السائد وإخفائه و إعادة إخراجه مرة أخرى أمام أنظار المجتمع في صورة تفاوت ثقافي، ومن ثم تبدو علاقات التفاوت الإجتماعي بين القوى الإجتماعية المختلفة كشيء طبيعي وشرعي وبعيدة نسبيا عن أي تحد اجتماعي لها.

إن الجهود الرائعة التي بذلتها المدرسة الإشتراكية في العالم العربي لتعرية صور التبعية التي تسعى النظم الرأسمالية الغربية إلى إيقاعنا في شباكها بدلا من صور الإستعمار التقليدي.. إن هذه الجهود يمكن أن تكتمل لو أضيف إليها كذلك صور التبعية العقيدية لدول أخرى تجعل البعض منا لا يفكر بعقله هو وإنما بعقول آخرين في مجتمعات أخرى مغايرة تماما دون أن يخضع فكره لجهد تقويمي تؤخذ فيه متغيرات المجتمعات العربية الخاصة المحل الأول في الإعتبار.

وتبقى لنا بعد ذلك بعض الملاحظات العامة:

إن أول ما نخرج به، هو أننا قد ظلمنا أنفسنا حقا عندما عقدنا العزم على أن تشمل هذه الرحلة بلدان العالم العربي كله، وعبر هذه الفترة الزمنية الطويلة التي امتدت إلى ما يربو على قرنين من الزمان.. فلقد كانت حقا رحلة عسيرة، وشاقة، وطويلة، نخشى معها أن نكون قد أرهقنا القارئ بحيث قد يعسر على البعض أن يكمّل معنا المسيرة إلى نهاية الشوط، وعذرنا هو طبيعة الموضوع نفسه.. ذلك أن الموضوعات الفكرية تطوي في كثير من الأحيان تحت أجنحتها عشرات إن لم يكن مئات الآلاف من الأميال، وتختزل قرونا بعد قرون حتى يستبين للباحث الخيط الأبيض من الخيط الأسود، بمعنى أن هذه الموضوعات بطبيعتها لا تتضح حقيقة اتجاهاتها ومساراتها من خلال بقع جغرافية صغيرة، وعبر فترة زمنية قصيرة. !

إن الباحث عن (الفكر) وما فيه ليس مثل ذلك الباحث في موضوعات

جزئية وشرائح مباشرة. إن الأول باحث (طائر)، والثاني باحث (راجل)، الأول إذ يركب طائرة، فلابد أن تتسع الرقعة المكانية أمامه فيستطيع أن يبصر الأطر العامة، والمسارات الرئيسة، أما (الثاني) فهو يقف عند هذا المحل وذاك المنزل وهذا الشارع يلحظ دقائق موضوعاته وجزئياتها.

كذلك تؤكد لنا هذه الرحلة تلك الحقيقة التي نوهنا عنها في المقدمة، والتي أكدنا فيها على أن الفكر التربوي إن هو إلا منظومة فرعية من نظام أكبر هو المجتمع بأسره، وهكذا وجدنا حقائق الواقع العربي الحديث تعكس نفسها بكل وضوح وجلاء على صفحات الفكر التربوي.

فهذه التجزئة السياسية بين دولة هنا ودولة هناك، نجدها في هذا الكم الهائل من الإتجاهات والتيارات والأفكار.. إنها لا تعكس ثراء حقيقيا بقدر ما تعكس (تعددا) مؤلما يشتت الفكر ويبدد-في بعض الأحيان-الجهد، ويحيط العمل بالغموض والضبابية.

ومع هذا التعدد، نبصر الحل السحري لدى كثيرين.. التوفيق.. والوسطية.. والحيادية.. إن الحل (التاريخي) الحقيقي هو اتخاذ موقف يبلور (هوية) ذاتية تستند إلى واقع، وتتصل بماض، وتتطلع إلى مستقبل، وتتفاعل مع متغيرات العصر بمذاهبه ووقائعه، لكننا-فيما يبدو-لم ندرك بعد هذه المحطة (التاريخية)، لم ندركها وعيا وإمكانية.. وهكذا تتجمع لدينا اتجاهات وآراء تجمع بين هذا المذهب وذاك وينجح البعض في الدمج والتوفيق في وحدة تتسم بالتناسق والتناغم، لكن هذا البعض قليل، والكثرة الموفقة، تتعامل مع الآراء والمذاهب تعاملا حسابيا بالجمع والطرح والقسمة والضرب [11].

وهذه (التبعية) المؤلمة التي تتخفى في عروق الإقتصاد والسياسة والثقافة والمجتمع، ونزيفها بأعلام ترفرف على المباني ورئاسات وعروش يعزف لها سلام جمهوري أو ملكي أو أميري ووزارات وجيوش.. هذه التبعية.. تتضح في تلك الآراء والأفكار التي هي في كثير من أجزائها (رجع صدى) لا يعكس في كثير من الأحوال احتياجات الناس ومشكلاتهم الجزئية والكلية، وآمالهم المستقبلية.

وهذه الصور العديدة من التخلف في مجالات الإقتصاد والإجتماع التي قد تتخفى وراء المباني الحديثة اللامعة بالرخام والشاهقة والسيارات الفاخرة

المزودة بصور الترف والثراء، والأجهزة التكنولوجية المنصوبة (ديكورا) أكثر منها ذات وظيفة حقيقية.. هذه الصور لها أصداؤها في ذلك العجز الواضح للفكر التربوي عن أن يتحول إلى طاقة حقيقية تبث الحياة في الواقع التعليمي، فتقضي على ما به من أمراض ومشكلات، وتصحح له المسار وتوجهه صوب الآمال المبتغاة.

ولعلنا هنا بالذات، نصل ما بين نتائج هذه الرحلة، أو بعضها بمعنى أصح، وبين ذلك السؤال الذي طرحناه.. وماذا بعد ؟

بطبيعة الحال، نحن نخدع القارئ إذا وعدنا بالإجابة الوافية، وهو-ونحن معه-قد أنهك عبر هذه الرحلة الطويلة بحيث لم تتبق أمامنا إلا أمتار قليلة.. أقصد سطور قليلة. فمثل هذا السؤال، حتى تكون إجابته شافية، يحتاج إلى عمل آخر قائم بذاته، وغاية ما نستطيع الآن، هو الإشارة إلى أن العلاج الحقيقي لمواجهة (تفتت) الفكر التربوي، وضعف قدرته على التغيير الفعال، إنما هو في العمل الدؤوب على محاربة كل صور القهر والإستغلال أينما كانت وأينما وجدت.. صور القهر التي تتمثل في الإستبداد وكبت الرأي الآخر ومصادرته ومحاربته بأخس ما يعرف التاريخ من وسائل.. وصور الإستغلال سواء جاءتنا من قوى خارجية في شكل اقتصادي أو عسكري أو سياسي، أو جاءتنا من الداخل في أشكال التفاوت الكبير بين فئات المجتمع وأبنائه في الثروات والدخول والمراكز..

إن القضاء على هذه الصور، من شأنه أن يطلق طاقات المجتمع العربي نحو العمل والإنتاج، ومن ثم تجاوز هذا التخلف المزري الذي ما زلنا نعيش في كنفه، وعندها.. عندها فقط، نستطيع أن نأمل في ثراء فكري تربوي، وبالتالي في واقع تربوي تتعدد أمامه فرص التوجيه والتصحيح والتقويم والتحريك..

ولو أننا تأملنا قول الله عز وجل في قرآنه الكريم «كنتم خير أمة أخرجت للناس، تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر» بعيدا عن مشاعر الإستعلاء العنصري الكاذب، وفي ضوء تفكير نقدي عاقل، لأدركنا أن عظمة الأمة العربية والإسلامية إنما يرهنه عز وجل بمقدار ما تبذله هذه الأمة من جهد حقيقي في الأمر (بالمعروف)، والنهي عن (المنكر). ولو أردنا تحليلا حقيقيا لما هو(منكر)، وما هو (معروف) لأدركنا أن (المنكر) ليس مجرد دفع

(الصدقات) ونبذ (الإحسان)، ذلك أنه ليس هناك ما هو أشد (نكرا) للمجتمع من أن يعيش في ظلال القهر والإستغلال، لأن مثل هذا القهر وهذا الإستغلال صورة صارخة لعبودية بغيضة حيث لا عبودية إلا للخالق، والخالق يريد خلقه أحرارا، أعزة، شرفاء «أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف.»

وليس هناك ما هو أكبر معروفا لمجتمع من أن يعيش في ظلال ديمقراطية صحيحة، واعتمادا على الذات، وقدرة على الإنتاج، فهذا هو الطريق إلى (تكثير) المعروف، وإثرائه وضمان حصول كل مواطن على حقه منه.. لقد كانوا يعلموننا صغارا في المدارس أن (العقل السليم في الجسم السليم)، فهل جئنا بجديد عندما نقول إن:

(الفكر الفعال في المجتمع المتقدم) ؟؟.

الهوامش

الفصل الأول

1- زكريا إبراهيم: ابن حزم الأندلسي، القاهرة، سلسلة أعلام العرب، العدد (56(، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966 ص 64.
2- الغزالي: إحياء علوم الدين، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، د. ت، جـ1.
3- حمد عثمان نجاتي: الإدراك الحسي عند أبن سينا، القاهرة، دار المعارف، 1961
4- إبن سينا: أحوال النفس (وثلاث رسائل لابن سينا) حققها أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، 1952.
5- أحمد عبد الغفور عطار: آداب المتعلمين، ورسائل أخرى في التربية الإسلامية، بيروت، 1967.
6- عبد الله خورشيد البري: القرآن وعلومه في مصر، القاهرة، دار المعارف، 1970، ص 112.
7- المرجع السابق، ص 113.
8- عبد الفتاح أحمد فؤاد: في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1983، ص 314.
9- المرجع السابق، ص 315.
10- مقدمة ابن خلدون، القاهرة، دار الشعب، د. ت، ص 396.
11- أحمد فؤاد الأهواني. التربية في الإسلام، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، 1955، ص 347.
12- المرجع السابق ص 248.
13- سليمان دنيا: الحقيقة في نظر الغزالي، القاهرة، دار المعارف، الفصل الثاني.
14- علي عبد الواحد وافي: عبد الرحمن بن خلدون، القاهرة، مكتبة مصر، سلسلة أعلام العرب (4) 1962، ص 29.
15- المرجع السابق، ص 46, 54.
16- مقدمة ابن خلدون، ص 478.
17- ناجي معروف: عروبة العلماء المنسوبين إلى البلدان الأعجمية في خراسان، بغداد، منشورات وزارة الإعلام، 1976، جـ1، ص 13.
18- عائشة عبد الرحمن: مقال في الإنسان، القاهرة، دار المعارف، 1969، ص 104.
19- سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية والفلسفة، القاهرة، عالم الكتب، 1972، ص 204.
20- إبن عطاء الله السكندري: التنوير في إسقاط التدبير، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، 1971، ص 59, 114, 116, 122, 236.
21- أبو الفتوح رضوان: القومية العربية، القاهرة، الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، 1968، ص 50.
22- المرجع السابق، ص 51.
23- أحمد عبد الرحيم مصطفى: أصول التاريخ العثماني، القاهرة، دار ا لشروق، 1982، ص 252.
24- أبو الفتوح رضوان: القومية العربية، ص 363.
25- المرجع السابق، ص 331.

26- أحمد عبد الرحيم مصطفى: الولايات المتحدة والمشرق العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أبريل 1978، ص 7.
27- عودة بطرس عودة: القضية الفلسطينية في الواقع العربي، القاهرة، المطبعة الفنية الحديثة، 1970، ص 315.
28- حسام الخطيب: الأرض المحتلة في خضم المواجهة الثقافية، مجلة/ شؤون عربية، تونس، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، العددان 33, 34, 1983، ص 169.
29- عطا محمد زهرة: الثقافة العربية والتحدي الصهيوني في الأرض المحتلة، مجلة شؤون عربية، العددان 33, 34، ص 148.
30- سعيد إسماعيل علي: المجتمع المصري في عهد الإحتلال البريطاني، القاهرة، الأنجلو المصرية 1972، ص 542.
31- ر. كارانجيا: كيف نجح عبد الناصر، تعريب خيري حماد، القاهرة، دار المعارف، 1964، ص 173.
32- صلاح العقاد: المشرق العربي المعاصر، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1970، ص 15.
33- علال الفاسي: الحركات الإستقلالية في المغرب العربي، القاهرة، مطبعة الرسالة، 1948، صفحات متفرقة.
34- عبد المالك خلف التميمي: بعض قضايا الحركة الوطنية في الخليج العربي، مجلة المستقبل العربي، بيروت، العدد 61/ مارس 1984، ص 25.
35- عودة بطرس عودة: ص 523.
36- المرجع السابق، ص 524.
37- التميمي: قضايا الحركة الوطنية في الخليج العربي، ص 26.
38- أبو الفتوح رضوان: القومية العربية، ص 247.
39- حسن نافعة: الدور السياسي للجامعة العربية في استقلال بعض الأقطار العربية وفي القضية الفلسطينية. مجلة المستقبل العربي، الأعداد 42, 43, 44 لعام 1982، ص 125.
40- المرجع السابق، نفس الصفحة.
41- جميل مطر وزميله: النظام الإقليمي العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1980، ص 100.
42- محمود عبد الفضيل: النفط والمشكلات المعاصرة للتنمية العربية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة: عالم المعرفة (16) أبريل 1979، ص 79.
43- أحمد يوسف أحمد: تأثير النفط على العلاقات السياسية العربية، القاهرة، دار المستقبل العربي 1985، ص 60.
44- المرجع السابق، نفس الصفحة.
45- محمود عبد الفضيل: النفط والوحدة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1981، ص 85.
46- عبد الباسط عبد المعطي: التوظيف الإجتماعي للبترول وديناميات الشخصية العربية، في (البترول والتغير الإجتماعي)، الكويت، المعهد العربي للتخطيط، 1981، ص 516.
47- نادية رمسيس: النظرية الغربية والتنمية العربية، في: التنمية العربية، الواقع الراهن والمستقبل، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1984، ص146.

48- المرجع السابق، ص 185.
49- محمود عبد الفضيل: النفط والمشكلات المعاصرة للتنمية العربية، مرجع سابق، ص151.
50- المرجع السابق، ص 152.
51- إبراهيم أبو لغد: الإستعمار، أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي، في: وقائع الندوة التي عقدتها جمعية الخريجين بجامعة الكويت في الفترة ما بين 7- 12 أبريل 1974، بعنوان: أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي، ص 126.
52- حسين فوزي النجار: رفاعة الطهطاوي، سلسلة أعلام العرب، العدد (253)، القاهرة الدار المصرية للتأليف والترجمة، د. ت، ص 29.
53- أحمد حسين الصاوي: فجر الصحافة في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص 36.
54- المرجع السابق، ص 37.
55- محمد فؤاد شكري: الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، د. ت، ص 615.
56- المرجع السابق، ص 612.
57- جمال الدين الشيّال: تاريخ الترجمة في مصر في عهد الحملة الفرنسية، القاهرة، دار الفكر 1950، ص 18.
58- مصطفى خالدي وزميله: التبشير والإستعمار،بيروت، 1970، ص 37.
59- علي المحافظة: الإتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة 1798- 1914، بيروت، الأهلية للنشر والتوزيع، 1978، ص 25.
60- المرجع السابق، ص 26.
61- عبد المالك خلف التميمي: التبشير في منطقة الخليج العربي، الكويت، شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع، 1982، ص 46.
62- المرجع السابق، ص 56.
63- المرجع السابق، ص 74.
64- عبد الجليل حسن: فرانكلين وتخريب الثقافة العربية، مجلة الكاتب، القاهرة، العدد 70، يناير 1967، ص 71.
65- المرجع السابق، ص 72.
66- المرجع السابق، ص 73.
67- فتحي خليل: دفاع عن الثقافة العربية، القاهرة، دار الفجر الجديد للنشر والترجمة، 1959 ص 50.
68- سعيد إسماعيل علي: تاريخ التربية والتعليم في مصر، القاهرة، عالم الكتب، 1985، ص 439.
69- جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبي في مصر في القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الآداب والفنون والعلوم الإجتماعية، 1963، ص126.
70- المرجع السابق، ص 130.
71- علي المحافظة، مرجع سابق، ص 25.
72- المرجع السابق، ص 26.
73- الغارة على العالم الإسلامي، ص 58.

74- التميمي: التبشير في منطقة الخليج العربي، ص 176.
75- المرجع السابق، ص 177.
76- غالي شكري: أمريكا والحرب الفكرية، القاهرة، دار الكاتب العربي، د. ت، ص 28.
77- رفعت سيد أحمد: إختراق العقل المصري، القاهرة، بدون ناشر، 1985، ص41.
78- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في عصر محمد علي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية 1938، ص 435.
79- النجار: الطهطاوي، مرجع سابق، ص 47.
80-المرجع السابق، ص 48.
81- توفيق الحكيم: مصر بين عهدين، القاهرة، مكتبة الآداب، 1983، ص 40, 82- المرجع السابق، ص 42.
83- المرجع السابق، ص 43.
84- طه حسين: أديب، القاهرة سلسلة كتب للجميع، د.ت، ص 131.
85- المرجع السابق، ص 132.
86- عبد العزيز شرف: طه حسين وزوال المجتمع التقليدي. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1977،ص 40.
87- لويس عوض: مذكرات طالب بعثة، القاهرة، مؤسسة روز اليوسف، سلسلة الكاتب الذهبي، نوفمبر 1965، ص 113.
88- خليل صابات: تاريخ الطباعة في الشرق العربي، القاهرة، دار المعارف، 1966،ص 47, 48.
89- المرجع السابق، ص 51.
90-عواطف عبد الرحمن: الصحافة الصهيونية في مصر 1897- 1954، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1980، ص 30, 32.
91- المرجع السابق، ص 43.
92- عبد الجليل حسن: هامش آخر حول حقيقة مجلة حوار، مجلة الكاتب، القاهرة، سبتمبر 1966 العدد 66، ص 71.
93- المرجع السابق، ص 73- 75.
94- غالي شكري: أمريكا والحرب الفكرية، القاهرة، دار الكاتب العربي، د. ت، ص 37, 39.
95- فتحي خليل: دفاع عن الثقافة العربية، ص 56.
96- أنظر العدد الخاص الذي أصدرته مجلة التربية الحديثة بمناسبة وفاة الدكتور أمير بقطر، القاهرة، الجامعة الأمريكية، ديسمبر 1966، صفحات متفرقة.
97- الشيال: تاريخ الترجمة في مصر، ص 81, 82.
98- سعيد إسماعيل علي: تاريخ التربية والتعليم في مصر، ص 303.
99- أحمد أحمد بدوي: رفاعة الطهطاوي بك، القاهرة، لجنة البيان العربي، 1950، ص 38.
100-المرجع السابق، ص 39.
101- حسين فوزي النجار. أحمد لطفي السيد، سلسلة أعلام العرب (39)، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1965، ص 87.
102- مجلة الكاتب، القاهرة، العدد 70، يناير 1967 ص75.
103- المرجع السابق، ص 76.

الفصل الثاني

1- البقرة / 275

2- النسـاء/ 22.

3- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، القاهرة، 1972، مجمع اللغة العربية، ص143 ,144.

4- محمد عمارة: تيارات الفكر الإسلامي، القاهرة، دار المستقبل العربي، ص 126

5- المرجع السابق، ص 127.

6- محمد عمارة: التراث في ضوء العقل، بيروت، دار الوحدة، 1980، ص 145

7- محمد عمارة: العرب والتحدي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (29)، مايو . 1980 , 223.

8- المرجع السابق: ص 224.

9- عبد الرحمن الرافعي: جمال الدين الأفغاني، القاهرة، دار الكاتب العربي، سلسلة أعلام العرب (61), 1961 ص 174.

10- المرجع السابق، ص 175.

11- نبيل عبد الفتاح، المصحف والسيف، القاهرة، مكتبة مدبولي, 1984، ص 36.

12- أحمد عبد الرحيم مصطفى: حركة التجديد الإسلامي في العالم العربي الحديث، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، 1971 ص 28.

13- أحمد أمين، زعماء الإصلاح في العصر الحديث، القاهرة، النهضة المصرية، 1949 ص 15.

14- محمد فتحي عثمان: السلفية في المجتمعات المعاصرة، دار آفاق الغد، د. ت، (غير موضح مكان النشر)، ص 41.

15- المرجع السابق، ص 44.

16- زعماء الإصلاح في العصر الحديث، ص 20.

17- المرجع السابق، ص 21.

18- محمد عبد الله ماضي، النهضات الحديثة في جزيرة العرب، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، 1952، ص 65.

19- كتاب الشعب: تاريخ الجبرتي، القاهرة، ص 67.

20- أحمد تيمور. أعلام الفكر الإسلامي في العصر الحديث، القاهرة، لجنة نشر المؤلفات التيمورية 1967 ص 30.

21- المرجع السابق، ص 31.

22- أحمد عبد الرحيم مصطفى: حركة التجديد، ص 37.

23- محمد عمارة: العرب والتحدي، سلسلة عالم المعرفة، ص 163.

24- المرجع السابق، ص 165.

25- محمد فتحي عثمان. السلفية، ص 114.

26- حاضر العالم الإسلامي، تعليقات شكيب أرسلان، جـ 2، ص 165.

27- المرجع السابق، ص 166.

28- رأفت غنيمي الشيخ: تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة، بنغازي، دار التنمية، 1971، ص 102.

29- المرجع السابق، 105.
30- محمود أبو رية: جمال الدين الأفغاني: القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر العربي، 1961، ص 28.
31- المرجع السابق، ص 29.
32- تشارلز آدمز: الإسلام والتجديد في مصر، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر ترجمة عباس محمود، 1935، ص 24 , 25.
33- محمد عمارة: الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغاني، القاهرة، دار الكاتب ا لعربي 1968 ص 34.
34- المرجع السابق، ص 35.
35- عثمان أمين. رواد الوعي الإنساني، القاهرة، دار القلم، سلسلة المكتبة الثقافية (46)، أكتوبر 1961 ص 26.
36- عبد القادر المغربي: جمال الدين الأفغاني، القاهرة، دار المعارف، سلسلة إقرأ (68) د . ت، ص 95.
37- محمود قاسم: جمال الدين الأفغاني، حياته وفلسفته، القاهرة، الأنجلو المصرية، د . ت، ص 32.
38- المرجع السابق، ص 33.
39- أحمد أمين: زعماء الإصلاح في العصر الحديث، القاهرة، النهضة المصرية، 1949، ص 64.
40- المرجع السابق، ص 65.
41- المرجع السابق، ص 66.
42- المرجع السابق، ص 67 43- المرجع السابق، ص 68.
44- زكريا سليمان بيومي: التيارات السياسية بين المجددين والمحافظين، دراسة تاريخية في فكر الشيخ محمد عبده. القاهرة، مركز وثائق تاريخ مصر المعاصرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983، ص 96.
45- عبد العاطي محمد أحمد: الفكر السياسي للإمام محمد عمر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978، ص 117.
46- محمد عمارة: الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1972 جـ 1، ص 158.
47- المرجع السابق، ص 159
48- وزارة الأوقاف وشؤون الأزهر: الأزهر، تاريخه وتطوره، القاهرة، 1964، ص 251.
49- المرجع السابق، ص 252.
50- المرجع السابق، ص 256.
51- عباس محمود العقاد: محمد عبده، القاهرة، مكتبة مصر، سلسلة أعلام العرب (1) 1962، ص 186.
52- المرجع السابق، ص 187.
53- عثمان أمين: رائد الفكر المصري، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1955،ص 219.
54- المرجع السابق، ص 222.
55- المرجع السابق، ص 225.

56- تركي رابح: أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة والمحيط الإجتماعي في الجزائر. مجلة المستقبل العربي، بيروت، العدد / 57 / نوفمبر 1983، ص 88.
57- تركي رابح: حول الحركة الوطنية في الجزائر: الصراع بين جمعية العلماء وحكومة الإحتلال (1933- 1939 .(مجلة المستقبل العربي، بيروت، العدد / 41 / يناير 1982 ص 56.
58- سورة الفرقان / 27- 29.
59- محمد فتحي عثمان: السلفية، 120.
60- تركي رابح: التعليم القومي والشخصية الوطنية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1975، ص 208.
61- المرجع السابق، ص 210.
62- تركي رابح: الإمام عبد الحميد بن باديس، فلسفته وجهوده في التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1969، . ص 298.
63- زكريا سليمان بيومي: الإخوان المسلمون والجماعات الإسلامية في الحياة السياسية المصرية، القاهرة، مكتبة وهبة, 1979، ص 143.
64- حسن البنا: مجموعة رسائل الإمام الشهيد، القاهرة، دار الشهاب، د. ت، ص 22.
65- المرجع السابق، ص 156.
66- المرجع السابق، ص 157.
67- ريتشارد ميتشل: أيديولوجية جماعة الإخوان المسلمين، ترجمة منى أنيس وزميلها، القاهرة، مكتبة مدبولي، د. ت، ص 250.
68- المرجع السابق، ص 252.
69- المرجع السابق، ص 258.
70- المرجع السابق، ص 259.
71- رؤوف شلبي: الشيخ حسن البنا ومدرسة (الإخوان المسلمين)، القاهرة، دار الأنصار،1978، ص 140.
72- المرجع السابق، ص 154.
73- المرجع السابق، ص 413.
74- المرجع السابق، ص 466.
75- محمد شوقي زكي: الإخوان المسلمون والمجتمع المصري، القاهرة، دار الأنصار، 1980، ص 186.
76- مشكلة (المنهج) في دراسة التربية الإسلامية، في (الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس)، تحرير سعيد إسماعيل علي، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، المجلد الثاني، 1974، ص 71.
77- سعيد إسماعيل علي: أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر 1976.
78- صدر منه حتى الآن 12 مجلدا.
79- عبد الغني عبود: في التربية الإسلامية: القاهرة، دار الفكر العربي، 1977، ص 13.
80-عبد الغني عبود: التربية الإسلامية في القرن الخامس عشر الهجري، القاهرة، دار الفكر العربي، 1982 ص 17.
81- عبد الرحمن النقيب: بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1981، ص 83.
82- سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية القاهرة،عالم الكتب 1981 ص 83.

83- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار القلم، د. ت، الطبعة الثانية، ص 7.
84- محمد فاضل الجمالي: نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، تونس، الدار التونسية للنشر، 1978، ص 69.
85- علي خليل أبو العينين: فلسفة التربية في القرآن الكريم، القاهرة، دار الفكر العربي 1980 42.
86- سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، ص 83.
87- التعليم في رأي القابسي، ص 7.
88- عبد الرحمن النقيب، فلسفة التربية عند ابن سينا، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1984، ص 7.
89- المرجع السابق، ص 8.
90-المرجع السابق، ص 15.
91- المرجع السابق، ص 20- 21.
92- نادية جمال الدين: فلسفة التربية عند إخوان الصفا، القاهرة، المركز العربي للصحافة، 1983، ص 7.
93- المرجع السابق، ص 13.
94- المرجع السابق، ص 14.
95- أحمد شلبي: تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، 1966، ص 27.
96- المرجع السابق، ص 28.
97- عبد الله فياض: تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي، بغداد، مطبعة أسعد، 1972 ص 8.
98- المرجع السابق، ص 13.
99- ناجي معروف: المدارس الشرابية، بغداد، طبعة الإرشاد، 1965، ص 9.
100-المرجع السابق، ص 10.
101- محمد عبد الحميد عيسى: تاريخ التعليم في الأندلس، القاهرة، دار الفكر العربي، 1982 ص 54.
102- سعيد اسماعيل علي: معاهد التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1986، المقدمة.
103- أسماء فهمي: مبادئ التربية الإسلامية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر. 1947، ص 5.
104- المرجع السابق، ص 3.
105- محمد عطية الأبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى البابي الحلبي، 1969 ص 3.
106- المرجع السابق، ص 5.
107- معهد الإنماء العربي: مجلة الفكر العربي، بيروت، يوليو 1981، العدد (21) السنة الثالثة، عدد خاص بعنوان (التربية الإسلامية والتربية المقارنة).

الفصل الثالث

1- أحمد صدقي الدجاني: محمد أحمد خلف الله وآخرون (القومية العربية والإسلام) بحوث

ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1981، ص 41.
2- محمد أحمد خلف الله: التكوين التاريخي لمفاهيم: الأمة، القومية الوطنية، الدولة، والعلاقة فيما بينها، المرجع السابق. ص 19.
3- أبو الفتوح رضوان، القومية العربية، القاهرة، الهيئة العامة للأجهزة والكتب العلمية: 1968، ص 177.
4- المرجع السابق: ص 178.
5- محمد عبد الرحمن برج: ساطع الحصري، القاهرة، دار الكاتب العربي، سلسلة أعلام العرب (86)،1969، ص 144.
6- محمد أحمد خلف الله: مرجع سابق ص 20.
7- عبد العزيز الدوري: مرجع سابق ص 39.
8- المرجع السابق ص 40.
9- ساطع الحصري: آراء وأحاديث في القومية العربية، بيروت دار العلم للملايين، 1958، ص 104.
10- منيف الرزاز: معالم الحياة العربية الجديدة، بيروت، دار العلم للملايين، 1960، ص 268.
11- يوسف خليل يوسف: القومية العربية ودور التربية في تحقيقها دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967، ص 27.
12- أبو الفتوح رضوان: مرجع سابق ص 179.
13- نديم البيطار: الهوية القومية والوحدة العربية، في مجلة (الوحدة) يصدرها المجلس القومي للثقافة العربية، باريس، السنة الأولى العدد (5) فبراير 1985، ص 15.
14- عفيف البوني: في الهوية القومية العربية، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 57، نوفمبر 1983، ص 15.
15- علي المحافظة: الفكر القومي قبل نشوء جامعة الدول العربية، مجلة شؤون عربية، تونس، العدد (43)، سبتمبر 1985 ص 77.
16- المرجع السابق: ص 78.
17- أحمد صدقي الدجاني: ملاحظات حول نشأة الفكر القومي العربي وتطوره، في: وليد قزيها وآخرين: القومية العربية في الفكر والممارسة، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1980، ص 309.
18- المرجع السابق، ص 310.
19- عبد العزيز الدوري: التكوين التاريخي للأمة العربية، دراسة في الهوية والوعي. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1984، ص112.
20- فيصل دراج. شكل الفكر القومي العربي في القرن التاسع عشر. مجلة المستقبل العرب، العدد (3)، سبتمبر 1978، ص 89.
21- ساطع الحصري: محاضرات في نشوء الفكرة القومية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 1985 ص 123.
22- المرجع السابق: ص 124.
23- ز. ليفين: الفكر الإجتماعي والسياسي الحديث في لبنان وسوريا ومصر، ترجمه عن الروسية بشير السباعي، بيروت دار ابن خلدون، 1978، ص 79.
24- وليد قزيها، فكرة الوحدة العربية في مطلع القرن العشرين، مجلة المستقبل العربي، بيروت

العدد / 4، نوفمبر 1978 ص 14.
25- ستيفان ويلد : نجيب عازوري وكتابه (يقظة الأمة العربية) في: روجر أوين وآخرين: الحياة الفكرية في المشرق العربي 1890-1939، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1983، ص 107.
26- ليفين: الفكر الإجتماعي والسياسي الحديث، ص 168.
27- السيد ياسين، تحليل مضمون الفكر القومي العربي بيروت مركز دراسات الوحدة العربية 1980 ص 99.
28- محمد جابر الأنصاري: تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد / 35 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، نوفمبر 1980، ص 136.
29- محمد محمد حسين: الإتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، القاهرة، مكتبة الآداب 1968، ج 2، ص 105.
30- مجلة الهلال، ديسمبر 1922.
31- طارق البشري: مصر في إطار الحركة العربية، في: سعد الدين إبراهيم وآخرين (مصر والعروبة وثورة يوليو)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 1982، ص 36.
32- المرجع السابق، ص 37.
33- سعد الدين إبراهيم: عروبة مصر، حوار السبعينات، القاهرة، (إشراف) مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، 1978، ص 56.
34- المرجع السابق: ص 57.
35- أحمد حمروش: فكرة القومية العربية في ثورة يوليو في مصر والعروبة. وثورة يوليو، ص 86.
36- نجلاء أبو عز الدين: عبد الناصر والعرب، ترجمة يوسف سعيد الصباغ، بيروت، الوطن العربي 1981، ص 371.
37- عروبة مصر، ص 61.
38- أبو الفتوح رضوان: التوجيه القومي العربي للتربية الوطنية، في: جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية (المؤتمر الثقافي العربي الرابع)، دمشق، 1960، ص 160.
39- عبد العزيز القوصي: الأسس التربوية للقومية العربية، صحيفة التربية، القاهرة، السنة الثانية عشر، مارس 1960، العدد الثالث، ص 2.
40- هشام أبو قمرة: دور التعليم في تنمية الذات العربية، مجلة المستقبل العربي، بيروت العدد (40) يونية 1982، ص 110.
41- المرجع السابق: ص 111.
42- محمد عبد الرحمن برج: ساطع الحصري، ص 162.
43- أبو الفتوح رضوان : التاريخ بالمدارس الثانوية، أغراض تدريسه مناهجه-التوجيه العربي له، في: جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية (المؤتمر الثقافي العربي الثالث) القاهرة، 1958،ص 177.
44- المرجع السابق، ص 178.
45- محمود الخفيف: القدر المشترك من مادة التربية الوطنية بين جميع البلاد العربية في مراحل التعليم العام، في المؤتمر الثقافي الرابع، دمشق، 1959، ص 293.
46- المرجع السابق: ص 294.
47- جامعة الدول العربية: المؤتمر الثقافي العربي الثاني، الإسكندرية 1950، ص 276.

48- المؤتمر الثقافي الثالث، ص 105.
49- المرجع السابق: ص 106.
50- المرجع السابق: ص 107.
51- المرجع السابق: ص 109.
52- المرجع السابق: ص 110
53- سعدون حمادي: الوحدة والثقافة والتعليم: ملاحظات أولية، في: (دور التعليم في الوحدة العربية) بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1980، ص 23.
54- مسارع الراوي: العمل التربوي المشترك ودور المنظمات العربية، في المرجع السابق، ص 233.
55- المرجع السابق: ص 234.
56- محمد عبد الرحمن برج: ساطع الحصري، ص 179.
57- المرجع السابق: ص 183.
58- جامعة الدول العربية: مجموعة المعاهدات والإتفاقيات، القاهرة، مطابع دار النشر للجامعات المصرية د. ت، ص 47- 51.
59- ساطع الحصري: حولية الثقافة العربية، جامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية)، الحولية الخامسة، القاهرة، ص870- 867.
60- إسماعيل محمد القباني: محاضرات في الوحدة الثقافية العربية، القاهرة، جامعة الدول العربية (معهد الدراسات العربية)، 1958، ص 17.
61- المرجع السابق: ص 42.
62- نهاد صبيح سعد: الفكر التربوي عند ساطع الحصري، تحليله وتقويمه، البصرة، مديرية دار الكتب بجامعة البصرة، 1979، ص 143.
63- مجموعة المعاهدات والإتفاقيات: ص 416.
64- المرجع السابق: ص 417.
65- المرجع السابق: ص 418.
66- مسارع الراوي: العمل التربوي المشترك، ص 237.
67- المرجع السابق: ص 242.
68- المرجع السابق: ص 243.
69- عبد العزيز البسام: ندوات فكرية في إطار استراتيجية تطوير التربية العربية، المجلة العربية للتربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)، العدد الثاني، سبتمبر 1983، ص 13.
70- المرجع السابق: ص 14.
71- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إستراتيجية تطوير التربية العربية، الطبعة الأولى 1979،ص 228.
72- المرجع السابق: ص 264.
73- المرجع السابق: ص 265.
74- محمد أحمد الغنام: تعريب التعليم في الوطن العربي، صحيفة التربية، القاهرة، السنة السادسة عشر نوفمبر 1963، ص 35.

75- المرجع السابق: ص 36.
76- ياسين خليل: اللغة والوجود القومي، في مجلة المستقبل العربي، بيروت، العدد / 59 يناير 1984، ص 55.
77- محمد خلف الله أحمد: دور اللغة العربية الفصحى في القومية العربية، في (أسس التربية في الوطن العربي)، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الإجتماعية، 1965،ص 90.
78- محمد المنجي الصيادي: التعريب في الوطن العربي، في التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1982، ص 31.
79- المرجع السابق: ص 32.
80-المرجع السابق: ص 33.
81- رأي سلطان الشاوي: في الندوة السابقة، ص 87.
82- المرجع السابق: ص 88.
83- عبد العزيز بن عبد الله: مؤسسات التعريب في الوطن العربي، في المرجع السابق ص 115.
84- محمد المنجي الصيادي: مسيرة التعريب في المغرب العربي، بيروت، مجلة المستقبل العربي، (العدد 9 سبتمبر 1979) ص 55.

الفصل الرابع

الهوامش
1- زكي نجيب محمود: هموم المثقفين، القاهرة، دار الشروق،1981، ص 96.
2- المرجع السابق، ص 70.
3- المرجع السابق، ص 71.
4- جلال أحمد أمين: المشرق العربي والغرب، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 1981، ص 31.
5- المرجع السابق، ص 32. المرجع السابق، ص 34.
6- محمد محمد حسين: الإتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، القاهرة، مكتبة الآداب، 1968، جـ 2، ص 212.
7- المرجع السابق، ص 213.
8- المرجع السابق، ص 214.
9- المرجع السابق، ص 217.
10- سلامة موسى: تربية سلامة موسى، القاهرة، سلامة موسى للنشر والتوزيع، د. ت، ص 76.
11- المرجع السابق، ص 77.
12- طه حسين: مستقبل الثقافة في مصر، بيروت، دار الكتاب اللبناني، المجلد التاسع من المجموعة الكاملة لمؤلفاته وهو بعنوان (علم التربية) 1973 ص 17.
13- المرجع السابق، ص 21.

14- المرجع السابق، ص 25.
15- المرجع السابق، ص 35.
16- المرجع السابق، ص 41.
17- المرجع السابق، ص 46.
18- ساطع الحصري: أحاديث في التربية والإجتماع، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1984، ص 260.
19- المرجع السابق، ص 305.
20- توفيق الحكيم: مصر بين عهدين، القاهرة، مكتبة الآداب، 1983، ص 59.
21- زكي نجيب محمود: قصة عقل، القاهرة، دار الشروق، 1983، ص 45.
22- المرجع السابق، ص 57.
23- المرجع السابق، ص 62.
24- شاكر مصطفى (إشراف): أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي. وقائع ندوة الكويت من 7- 12 أبريل 1974، جمعية الخريجين، جامعة الكويت، 1975، ص 24.
25- المرجع السابق، ص 26.
26- المرجع السابق، ص 30.
27- فؤاد زكريا: آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص 33.
28- المرجع السابق، ص 34.
29- محمد عبد الغني حسن: حسن العطار، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر العربي، 1968، ص 69.
30- أحمد تيمور: أعلام الفكر الإسلامي الحديث، القاهرة، لجنة نشر المؤلفات التيمورية، 1967، ص 27.
31- المرجع السابق، ص 32.
32- سعيد إسماعيل علي: تاريخ التربية والتعليم في مصر، القاهرة، عالم الكتب، 1985، . ص 297.
33- أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص 74.
34- محمد فؤاد شكري وآخرون: بناء دولة مصر محمد علي، القاهرة، دار الفكر العربي 1948، ص 102.
35- أ. ب كلوت بك: لمحة عامة إلى مصر، ترجمة محمد مسعود، القاهرة، دار الموقف العربي، 1984، جـ 4، ص 80.
36- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في عصر محمد علي، القاهرة، النهضة العصرية، 1938، ص 255.
37- رفاعة الطهطاوي: تخليص الإبريز، في (الأعمال الكاملة)، لمحمد عمارة، ص 18.
38- رفاعة الطهطاوي: مناهج الألباب المصرية في المرجع السابق، ص 534.
39- محمد عبده: الأعمال الكاملة، جـ 3، ص 20.
40- المرجع السابق، ص 21.
41- علي المحافظة: الإتجاهات الفكرية عند العرب في عصر-النهضة 1798- 1914، بيروت،

الأهلية للنشر والتوزيع، 1978، ص 210.
42- المرجع السابق، ص 211.
43- مجلة الهلال، القاهرة، السنة 22، جـ 6، مارس 1914، ص 446.
44- علي المحافظة: الإتجاهات الفكرية، ص 212.
45- جرجي زيدان: تاريخ آداب اللغة العربية، القاهرة، دار الهلال، د. ت، جـ 4، ص 197.
46- المرجع السابق، ص 198 , 200.
47- شبلي شميل: فلسفة النشوء والإرتقاء، القاهرة، مطبعة المقتطف، جـ 1 , 1910، ص 8.
48- سعيد إسماعيل علي: الأبعاد الإقتصادية والإجتماعية لحركة الفكر التربوي في مصر في الفترة من 1882- 1923. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1969، ص 478.
49- عبد المتعال الصعيدي: تاريخ الإصلاح في الأزهر وصفحات من الجهاد في الإصلاح. القاهرة، مطبعة الإعتماد، 1943، ص 40.
50- المرجع السابق، ص 41.
51- عباس محمود العقاد: محمد عبده، مكتبة مصر، سلسلة أعلام العرب، القاهرة، 1962، ص 175.
52- أحمد زكي: التعليم والتقدم العلمي، في (أبحاث مؤتمر سياسة التعليم)، جمعية المعلمين، القاهرة، نوفمبر 1945 ص 12.
53- زينب حسن حسن: دراسة للفكر التربوي في مصر في الفترة من 1805- 1882، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، 1975 ص 133.
54- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في مصر، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، 1945، جـ 3 الملحقات، ص . 260- 263.
55- مستقبل الثقافة في مصر، ص 246.
56- المرجع السابق، ص 249- 250.
57- المرجع السابق، ص 253.
58- المرجع السابق ص 256.
59- المرجع السابق، ص 273.
60- المرجع السابق، ص 283.
61- ساطع الحصري: أحاديث في التربية والإجتماع، ص 274.
62- المرجع السابق، ص 289.
63- المرجع السابق، نفس الصفحة.
64- سيد محمد باشا (مقرر): تعليم اللغات الأجنبية بالمدارس المصرية، في (أبحاث مؤتمر سياسة التعليم)، ص 67.
65- ترجمة التقرير المرفوع من نظارة المعارف للأعتاب السنية عن حالة التعليم العمومي بالديار المصرية في سنة 1888. المطبعة الأميرية، القاهرة، 1889، ص 201.
66- تقرير لدانلوب عن (الأساس اللغوي للتعليم)، مرفق بتقرير كرومر عن سنة 1906، مطبعة المقطم، القاهرة، ص 177.
67- سعيد إسماعيل علي: الأبعاد الإقتصادية والإجتماعية، ص 240.

68- مجلة المقتطف، القاهرة، يوليه 1893 ص 673.
69- تركي رابح: التعليم القومي والشخصية الوطنية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1975، ص 106.
70- المرجع السابق، ص 118.
71- المرجع السابق، ص 130.
72- رأفت غنيمي الشيخ: تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة، طرابلس، دار التنمية للنشر والتوزيع، 1972 ص 234.
73- ر. ماثيوز وزميله: التربية في الشرق الأوسط العربي. ترجمة أمير بقطر، المطبعة العصرية (غير محدد المدينة)، 1949، ص 727.
74- المرجع السابق، ص 729.
75- محمد كمال يحيى: الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية في العصر الحديث. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983 ص 22.
76- قاسم أمين: الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1976، جـ 1، ص 78.
78- محمد كمال يحيى، ص 69.
79- لويس عوض: تاريخ الفكر المصري الحديث، القاهرة، كتاب الهلال (217)، أبريل 1969، جـ 1، ص 112.
80-المرجع السابق، ص 115.
81- الطهطاوي: الأعمال الكاملة، جـ 1، ص 208.
82- المرجع السابق، ص 109.
83- علي مبارك: الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1979، جـ 1، المسامرة الثانية عشرة، ص 416.
84- المرجع السابق، ص 366.
85- سعيد إسماعيل علي: قضايا التعليم في عهد الإحتلال، ص 408.
86- محمد حسين هيكل: مذكرات في السياسة المصرية، القاهرة، النهضة المصرية، جـ 1، ص 24.
87- أنور الجندي: الفكر العربي المعاصر، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص 122.
88- عن: سعيد اسماعيل: قضايا التعليم، ص 410.
89- قضايا التعليم، ص 425.
90-نجيب المشعلاني: هل أن البلاد أشد احتياجا إلى تعليم الرجل أم إلى تعليم المرأة ؟ مجلة الجامعة، القاهرة، في 15 / 6 / 1899.
91- عبد العزيز جاويش. الإسلام دين الفطرة والحرية، القاهرة، سلسلة كتاب الهلال، ص. 80-81.
92- قاسم أمين: تحرير المرأة، ص 50.
93- قضايا التعليم، ص 428.
94- مجلة الجامعة في مارس سنة 1899، العدد الأول.
95- تحرير المرأة، ص 18، 19، 21.
96- الهلال، عدد ديسمبر 1923، المجلد 32، ص 253- 258.

97- الهلال، ابتداء من عدد أكتوبر 1924 إلى مايو 1925

98- الهلال، عدد ديسمبر 1938، ص 104- 143.

99- محمد محمد حسين: الإتجاهات الوطنية، جـ 3،ص 246.

100-أحمد لطفي السيد: قصة حياتي، القاهرة، سلسلة كتاب الهلال (131)، فبراير 2962، ص 191.

101- أحمد عسة: معجزة فوق الرمال، ص 568.

102- علي شلق وآخرون: المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1982، ص 386.

103- المرجع السابق، ص 439.

104- محمد عثمان الصالح: دور جامعة الدول العربية في تعزيز مكانة المرأة العربية، في مجلة (آراء)، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، أكتوبر (2) 1975، ص 170.

105- عبد الفتاح جلال: تعليم المرأة العربية والتنمية، في المرجع السابق (جـ 1)، ص 26.

106- المرجع السابق، ص 27.

107- عبد الله عبد الدايم: الثورة التكنولوجية في التربية العربية، بيروت، دار العلم للملايين، 1978، ص 5.

108- محمد نبيل نوفل: الثورة العلمية التكنولوجية، مجلة تعليم الجماهير، القاهرة، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد العاشر، السنة 4، سبتمبر 1977، ص 50.

109- المرجع السابق، ص 53.

110- المرجع السابق، ص 54.

111- عبد الله عبد الدايم، ص 8.

112- فتح الباب عبد الحليم وزميله: وسائل التعليم والإعلام: القاهرة، عالم الكتب، 1968 ص5.

113- د. رونتري: تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد، المركز العربي للتقنيات التربوية، 1984 تقديم المترجم.

114- حسين حمدي الطوبجي، التكنولوجيا والتربية، الكويت، دار القلم، 1980، ص 74.

115- مصباح الحاج عيسى وآخرون (ترجمة وتحرير: مراكز مصادر التعلم وإدارة التقنيات التربوية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1982، ص 21.

116- جري بوكزتار: التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق. ترجمة مصباح الحاج عيسى وزميله، الكويت، دار القلم، 1983، ص 11.

117- المرجع السابق، ص 12.

118- دافيد كرام، التعليم المبرمج بالتعليم المبرمج. ترجمة حسين سليمان قورة، القاهرة، دار المعارف، 1975، ص 5- 6.

119- أنور بكر العابد: ندوة العدد، إتجاهات وتوصيات حول تطوير برامج التقنيات التربوية في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في البلاد العربية. الكويت، مجلة تكنولوجيا التعليم التي يصدرها المركز العربي للتقنيات التربوية، العدد الثالث، السنة الثانية، يونية 1979 ص 59.

120- قسم الدراسات المتكاملة: معالم تجربة العرب مع التكنولوجيا في التاريخ، مجلة الفكر

العربي بيروت، معهد الإنماء العربي، العدد السابع، ديسمبر 1978، ص 151.
121- المرجع السابق، ص 152.
122- مجلة التربية الجديدة التي يصدرها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد السابع عشر، أبريل 1979، ص 22.
123- المرجع السابق، العدد الثامن عشر، أغسطس 1979، ص 34.
124- المرجع السابق، ص 35.
125- المرجع السابق، ص 127.

الفصل الخامس

2 محمد محمد حسين: الإتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، جـ 1، ص 50.
2- المرجع السابق. ص 51.
3- السيد ياسين: الطابع القومي للشخصية. مجلة الفكر المعاصر، القاهرة، العدد 50/ أبريل 1969، ص 15.
4- المرجع السابق. ص 23.
5- عباس محمود العقاد: سعد زغلول، سيرة وتحية. القاهرة، مطبعة حجازي، 1936، ص 5.
6- حسين فوزي: سندباد مصر، القاهرة، دار المعارف، د. ت، ص 10.
7- حسين مؤنس: مصر ورسالتها. القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1973، ص 13.
8- نعمات أحمد فؤاد: شخصية مصر، القاهرة، عالم الكتب، 1968 ص 7.
9- جمال حمدان: شخصية مصر، دراسة في عبقرية المكان. القاهرة، عالم الكتب / جـ 1، ص 26.
10- المرجع السابق، ص 31.
11- محمد عمارة: مقدمته للأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي، جـ 1، ص 121.
12- فاروق أبو زيد: الصحافة وقضايا الفكر الحر في مصر. القاهرة، سلسلة كتاب الإذاعة والتلفاز، نوفمبر 1974 ص 48.
13- المرجع السابق، ص 49.
14- محمد عمارة، مقدمته للأعمال الكاملة لعلي مبارك، جـ 1، ص 242.
15- المرجع السابق، ص 244.
16- محمد محمد حسين: الإتجاهات الوطنية، جـ 1، ص 64.
17- المرجع السابق، ص 68.
18- حسين فوزي النجار: أحمد لطفي السيد، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (39) مارس 1965 ص 28.
19- فاروق أبو زيد، ص 53.
20- نبيل عبد الحميد وآخرون: مائة عام على الثورة العرابية (مصر للمصريين) القاهرة، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، 1981، ص 58.
21- خطبة ألقيت في نادي حزب الأمة بسراي البارودي بجوار باب الخلق، ونشرت بعدد الجريدة رقم 362 الصادر في 17 / 5 / 1908 بعنوان (الحالة الحاضرة)
22- الجريدة في 5 / 10 / 1909، العدد/ 784.

23- الجريدة في 30 يناير 1931.
24- صلاح عيسى: الثورة العرابية، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1972، ص 220.
25- عن: فاروق أبو زيد، ص 80.
26- محمد محمد حسين: الإتجاهات الوطنية، جـ 1، ص 100.
27- المرجع السابق، ص 104.
28- توفيق الحكيم: عودة الروح، القاهرة، مكتبة الآداب، د. ت، جـ 2، ص 55.
29- سلامة موسى: مصر أصل الحضارة، القاهرة، الطبعة العصرية، د. ت، ص 7- 8.
30- طارق البشري: المسلمون والأقباط في إطار الجماعة الوطنية. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1980، ص 43.
31- سعيد إسماعيل علي. قضايا التعليم في عهد الإحتلال، ص 321.
32- أصبح من المألوف في ذلك الوقت أن تسمع الناس يسيرون في شوارع مصر يتغنون ببطولة الورداني-القاتل-قائلين: يا ورداني يا ورداني، يا قاتل النصراني، وبدأ أعداء البلاد من المستعمرين يذكون نار الخلاف مطمئنين إلى استجابة عدد من ذوى الضمائر المريضة، وذلك بالتأكيد على الطابع الديني للحادث على الرغم من أن دوافعه كانت سياسية محضة. فقد كان بطرس غالي شخصا مكروها إلى أبعد الحدود من الشعب المصري، فهو الذي رأس المحكمة الخصوصية لمحاكمة أهالي دنشواي، وهو الذي وقع سرا مع كرومر إتفاقية السودان سنة 1899 التي أتاحت فرصة سيطرة الإحتلال الإنجليزي عليه، وأصدر قانون النفي الإداري وأعاد قانون المطبوعات.
33- مقال: (إلى الأمة القبطية)، جريدة مصر في 2/11/ 1909، ومقال (طريق التقدم في الهيئة الإجتماعية القبطية) في 2/3/ 1910.
34- حسان محمد حسان: إتجاهات الفكر التربوي في مصر من سنة 1923 إلى 1952. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، 1971، ص 67.
35- سلامة موسى: تربية سلامة موسى، ص 196.
36- المرجع السابق، ص 245.
37- زاهر رياض: المسيحيون والقومية المصرية، القاهرة، دار الثقافة، 1979، ص 153.
38- وليم سليمان وآخرون: الشعب الواحد والوطن الواحد، دراسة في أصول الوحدة الوطنية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، 1982، ص 68.
39- جمال عبد الناصر: في (مصر ورسالتها) لحسين مؤنس، ص 3 40- المرجع السابق، ص 4.
41- أعيد هذا الكلام في طبعة 1985 لكتاب تاريخ التربية والتعليم لسعيد إسماعيل علي، ص 30-32.
42- جمال حمدان: شخصية مصر، جـ 1، ص24
43- الفصل الخاص (الثالث) الذي وضعه أبو الفتوح رضوان لترجمته لكتاب (تدريس التاريخ لهنري جونسون). القاهرة، دار النهضة العربية، 1965، ص 98.
44- المرجع السابق، ص 99.
45- المرجع السابق، ص 110.
46- المرجع السابق، ص 109.
47- المرجع السابق، ص 129.
48- المرجع السابق، ص 131.

49- المرجع السابق، ص 140- 141.
50- المرجع السابق، ص 158- 159.
51- جامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية: المؤتمر الثقافي العربي الرابع (دمشق 5- 16 سبتمبر 1959)، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر 1960، ص 125.
52- المرجع السابق، ص 126.
53- زينب حسن حسن: دراسة للفكر التربوي في مصر من سنة 1805 إلى 1882، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1975، ص 132.
54- المؤتمر الثقافي الرابع، ص 49.
55- المرجع السابق، ص 280.
56- المرجع السابق، ص 279.
57- سعيد إسماعيل علي: تاريخ التربية والتعليم في مصر، ص 318.
58- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في مصر، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، 19455، جـ 2، ص 54.
59- المرجع السابق، ص 80.
60- المرجع السابق، ص 81.
61- سعيد إسماعيل علي: قضايا التعليم في عهد الإحتلال، ص 218.
62- عبد الرحمن الرافعي: مصطفى كامل، القاهرة، النهضة المصرية ص 156.
63- الجريدة في 15 / 9 / 1907، العدد / 160.
64- قضايا التعليم في عهد الإحتلال، ص 219.
65- جريدة الأهرام في 14 / 3 / 1885، العدد / 2166.
66- عبد الرحمن الرافعي: مصطفى كامل ص 158.
67- قضايا التعليم، ص 260.
68- أحمد عبد الفتاح بدير: الأمير فؤاد ونشأة الجامعة المصرية، القاهرة، مطبعة جامعة فؤاد الأول، 1950 ص 14.
69- المرجع السابق، ص 55.
70- أحمد طربين: لبنان منذ عهد المتصرفية إلى بداية الإنتداب، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، 1968، ص 366.
71- المرجع السابق، ص 367.
72- المرجع السابق، ص 368.
73- مروان بحيري: بولص نجيم ولبنان الكبير (1908- 1919) في: (الحياة الفكرية في الشرق العربي 1890-1939) بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1983، ص 79.
74- المرجع السابق، ص 80.
75- ماثيوز وعقراوي: التربية في الشرق الأوسط، ص 660.
76- المرجع السابق، ص 662.
77- المرجع السابق، ص 663.
78- المرجع السابق، ص 640.
79- المرجع السابق، ص 671.

80-جامعة الدول العربية: المؤتمر الثقافي العربي الرابع، ص 66.
81- المرجع السابق، ص 65.
82- المرجع السابق، ص 67.
83- المرجع السابق، ص 70.
84- المرجع السابق، ص 71.
85- المرجع السابق، ص 72.
86- يوسف شاكر: مناهج التعليم: واقع طبقي وتركة الإنتداب في حاضرنا، مجلة الطريق، بيروت، العدد التاسع، السنة 27، أكتوبر 1968، ص 16.
87- المرجع السابق، ص 18.
88- حول منهجي الفلسفة العربية والفلسفة العامة، في المرجع السابق، ص 30.
89- المرجع السابق، ص 33.
90-المرجع السابق، ص 34.
91- سمير حسن: منهجا التاريخ والجغرافية، إغفال للواقع وصمت عن الإستعمار، في المرجع السابق، ص 49.
92- المرجع السابق، ص 50.
93- المرجع السابق، ص 51.
94- عبد الفتاح حسن عمار: دور المواد الإجتماعية في تكوين الوحدة الوطنية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية في لبنان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1981، ص 42.
95- المرجع السابق، ص 43.
96- المرجع السابق ص 161.
97- المرجع السابق، ص 163.
98- المرجع السابق، ص 197.
99- عبد المجيد عابدين: تاريخ الثقافة العربية في السودان، غير محدد المدينة، دار الثقافة، 1967، ص 29.
100-المرجع السابق، ص 128.
101- المرجع السابق، ص 129.
102- المرجع السابق، ص 156.
103- المرجع السابق، ص 157.
104- عبد الغني سعودي وآخرون: مشكلة جنوب السودان، القاهرة، مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس، 1981، ص 66.
105- المرجع السابق، ص 71.
106- المرجع السابق، ص 99.
107- المرجع السابق، ص 106.
108- المرجع السابق، ص 127.
109- المرجع السابق، ص 128.
110- المرجع السابق، ص 130.
111- المرجع السابق، ص 132.

112- عبد العزيز الجلال: التعليم واللغة العربية في جنوب السودان. مجلة معهد اللغة العربية- جامعة أم القرى، مكة، العدد الثاني، 1984، ص 378.
113- المرجع السابق، ص 379.
114- المرجع السابق، ص 380.
115- المؤتمر الثقافي العربي الرابع. ص 79.
116- المرجع السابق، ص 80.
117- المرجع السابق ص 83.

الفصل السادس

الهوامش

1- علي الدين هلال: التجديد في الفكر السياسي المصري الحديث، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، 1975، ص55.
2- المرجع السابق. ص 56.
3- المرجع السابق. ص 57.
4- أنور عبد الملك. نهضة مصر. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983،ص433.
5- المرجع السابق. ص 437.
6- المرجع السابق. ص 438.
7- ز. ليفين. الفكر الإجتماعي والسياسي الحديث في لبنان وسوريا ومصر. ترجمة عن الروسية بشير السباعي، بيروت، دار ابن خلدون، 1978، ص 267.
8- المرجع السابق. ص 268.
9- شبلي شميل: فلسفة النشوء والإرتقاء، القاهرة، الجزء الأول طبع بمطبعة المقتطف عام 1910 و الثاني بمطبعة المعارف سنة 1908،جـ 2، ص 58 1.
10- المرجع السابق. ص 153.
11- المرجع السابق. ص 180.
12- المرجع السابق. ص 183.
13- سليمان عمد النخيلي. الحركة العمالية في مصر، وموقف الصحافة والسلطات المصرية منها من سنة 1882 إلى سنة 1952، القاهرة، الإتحاد العام للعمال، 1967، ص 104.
14- السيد محمد عشماوي: سلامة موسى والماركسية، مجلة الكاتب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة الرابعة عشر، أغسطس 1974، العدد / 161، ص 143
15- المرجع السابق. ص 124.
16- غالي شكري: سلامة موسى وأزمة الضمير العربي، القاهرة، الخانجي، 1962، ص160- 161.
17- أمين عز الدين: تاريخ الطبقة العاملة المصرية منذ نشأتها حتى 1919 القاهرة، دار الكاتب العربي، 1967، ص 3 0 3.
18- رفعت السعيد: تاريخ الحركة الإشتراكية في مصر 00 9 1- 1925، القاهرة-دار الثقافة الجديدة، د. ت، ص 140
19- المرجع السابق. ص 143

0 2- أمين عز الدين: تاريخ الطبقة العاملة المصرية (1919- 1929 .(القاهرة، دار الشعب، 1969،ص124 .
21- المرجع السابق. ص 126 .
22- محمود حسني العرابي. مقالات العرابي، عنى بجمعها وترتيبها إلهامي أمين، القاهرة، المطبعة الأهلية الكبرى، د. ت، ص 95.
23- المرجع السابق. ص 94.
24- إسماعيل مظهر: الإشتراكية تعوق ارتقاء النوع الإنساني. القاهرة، مطبعة الترقي، مجموعة مجلة العصور لنشر المعرفة والآداب، 1927،ص5.
25- رفعت السعيد. عصام الدين حفني ناصف، القاهرة، طبع بمؤسسة روز اليوسف، 1970،ص43.
26- المرجع السابق. ص 58.
27- طارق البشري. الحركة السياسية في مصر1945/ 1952، بيروت، دار الشروق، 1983،ص421.
28- رفعت السعيد: تاريخ المنظمات اليسارية المصرية 1940- 1950، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1976 ص 153.
29- المرجع السابق. ص173.
30- المرجع السابق. ص 185
31- المرجع السابق. ص 265 , 268.
32- أحمد حسين: الإشتراكية التي ندعو إليها، القاهرة، المطبعة العالمية، 1950، جـ 1 ص 86.
33- المرجع السابق، ص 93.
34- صلاح العقاد: اليسار في سوريا. مجلة الكاتب، القاهرة، العدد / 73، السنة السابعة/أبريل 1967، ص 62.
35- وليد قزيها وآخرون: القومية العربية في الفكر والممارسة. بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت، 1980، ص 357.
36- المرجع السابق. ص 358.
37- صلاح العقاد: اليسار في سوريا، ص 66.
38- المرجع السابق. ص 68.
39- صلاح العقاد. تطور اليسار في العراق. مجلة الكاتب، القاهرة، السنة السابعة، العدد 72 / مارس 1967، ص 98.
40- صلاح العقاد: المشرق العربي المعاصر، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1970، ص 259.
41- مجلة الطليعة، القاهرة، مؤسسة الأهرام، فبراير 1972، ص 98.
42- جمال مجدي حسنين: ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1978، ص 90.
43- سعد الدين إبراهيم وآخرون: مصر والعروبة. وثورة يوليو. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1982، ص 130.
44- محمد السيد سليم: التحليل السياسي الناصري. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1983، ص 195.
45- فؤاد مرسي: إنعاكسات الصراع الإجتماعي في الفكر الإشتراكي. مجلة الطليعة، القاهرة، أكتوبر 1966، ص 25.
46- أحمد عباس صالح: إشتراكية واحدة أم اشتراكية عربية ؟ مجلة الكاتب. القاهرة، نوفمبر

1966 العدد 68، ص 69.

47- محمود أمين العالم: الثقافة والثورة، بيروت، دار الآداب، 1970، ص 188.

48- فؤاد مرسي: حتمية الحل الإشتراكي، القاهرة، دار الكاتب العربي، 1967، ص 137.

49- القومية العربية في الفكر والممارسة، ص 441.

50- محمد علي الشهاوي: ثورة 23 يوليو والثورة اليمنية. مجلة الكاتب، القاهرة، السنة الرابعة عشر، يوليو 1974 العدد/ 160، ص 100

51- مجلة الطليعة، القاهرة، السنة الثامنة، أغسطس 1972، ص 145.

52- المرجع السابق. ص 144.

53- مجلة الكاتب، القاهرة، السنة الثامنة عشرة-أغسطس 1972- العدد 137، ص 153.

54- لطفي الخولي: ملاحظات حول ميثاق الجزائر الجديد، مجلة الطليعة، القاهرة، يونيو 1976، ص 75.

55- أحمد حمروش: الإختيار الجديد للجزائر، في المرجع السابق، ص 72.

56- السجل القومي، بيانات وخطب وأحاديث العقيد معمر القذافي، مجموعة اللقاءات الشعبية ملحق المجلد السنوي 2، طرابلس، وزارة الإعلام، 1971، ص 122.

57- لطفي الخولي: أفكار وملاحظات حول بناء وحدة القوى التقدمية في الوطن العربي، مجلة الطليعة، القاهرة، العدد السادس، السنة الثالثة/ يونيو 1967، ص 21.

58- أحمد بهاء الدين: أفكار معاصرة، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، أبريل 1970، ص 120.

59- محمد جمال صقر: الإشتراكية والتربية، القاهرة، مطابع دار الكتاب العربي، ص 28.

60- إبراهيم عصمت مطاوع: نحو مفهوم اشتراكي للتربية، صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة، يناير 1969،ص 33.

61- حامد عمّار: بعض الإتجاهات التربوية في المجتمع الإشتراكي. صحيفة التربية، القاهرة، يناير 1962،ص 30.

62- المرجع السابق. ص 33.

63- شبل بدران. التربية والبنية الإجتماعية في البلدان المتخلفة. مجلة التربية المعاصرة، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، العدد الأول، 1984، ص 100.

64- صدام حسين: الثورة والتربية الوطنية، بغداد، مطبعة وزارة التربية، 1977، ص 72.

65- المرجع السابق، ص 73.

66- سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، القاهرة، عالم الكتب، 1981، ص 15.

67- عبد المنعم تليمة: بناؤنا الثقافي وقضية الحرية. مجلة الكاتب، القاهرة/السنة الحادية عشرة، نوفمبر 1971 العدد / 128، ص 27.

68- دراسات في فلسفة التربية، ص 154.

69- جميل إبراهيم: نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة الفكر العربي، بيروت، معهد الإنماء العربي، العدد الرابع والعشرون، ديسمبر 1981،ص 61.

70- جورج كتورة (مترجم: (المساواة الإجتماعية ومسؤولية المدرسة، مجلة الفكر العربي، بيروت، أبريل 1981 العدد العشرون، ص 165.

71- مجلة الطريق. بيروت، العدد التاسع، 1968، ص 11.
72- رفعت السعيد : الصحافة اليسارية في مصر 1925- 1948 بيروت. دار الطليعة، 1974،ص103.
73- نجيب إسكندر : نحو رؤية اشتراكية لعالم الطفل. مجلة الطليعة، القاهرة، أبريل 1966، ص 2
.
74- لويس عوض: الجامعة والمجتمع الجديد، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر د. ت، ص25.
75- محمد أحمد الغنام: التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر. مجلة التربية الجديدة، بيروت مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد الحادي عشر، أبريل 1977، ص 8.
76- سعيد إسماعيل علي: محنة التعليم في مصر، القاهرة، سلسلة كتاب الأهالي (4(، 1984، ص 105.
77- محمد وجيه زكي الصاوي: دراسة ميدانية لأسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الإبتدائي بقرية سمادون منوفية-رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1976، ص 78.
78- مجلة آراء التي يصدرها المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار بسرس الليان، 1977،ص 5 2.
79- محمد أحمد الغنّام: مسؤولية التعليم في تذويب الفوارق بىن الطبقات في مجتمعنا. صحيفة التربية، القاهرة، نوفمبر 1962، ص 9 10.
80-ممدوح عبد الرحمن: التعليم والأرستقراطية، مجلة الكاتب، القاهرة، السنة الثانية عشرة، مارس 1973، العدد / 132، ص 106.
81- ممدوح عبد الرحمن: الأساس الإجتماعي للتعليم الخاص، مجلة الطليعة، القاهرة، العدد السابع-السنة السابعة، يوليو 1971، ص 83.
82- محنة التعليم في مصر، ص186.
83- مجلة الطليعة، القاهرة، السنة التاسعة، سبتمبر 1973،ص 53.
84- المرجع السابق. ص 54.
85- حامد غمار: في اقتصاديات التعليم، سرس الليان، مركز تنمية المجتمع في العالم العربي، 1964، ص 34.
86- المرجع السابق. ص 35.
87- محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الإقتصادية، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1979، ص 82
88- المرجع السابق. ص 102.
89- استراتيجية تطوير التربية العربية، ص 299.
90-الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية : وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأولى للتربويين العرب. بغداد، 1975، جـ 1، ص 358.
91- المرجع السابق. ص 360.
92- المرجع السابق. جـ 2، ص 647.
93- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية): التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي، تونس، 1983، ص 20.
94- المعهد العربي للتخطيط بالكويت: ندوة التعليم والتنمية (الإسكندرية 9- 30 / 4 , 1978) الكويت، ص 72.
95- عبد العزيز عبد الله الجلال: تربية اليسر وتخلف التنمية. الكويت. المجلس الوطني للثقافة

والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (91(، يوليو 1985، ص 19.

96- محمد أحمد الغنام: التنمية والموارد البشرية وتعليم الكبار. مجلة (آراء) سرس الليان، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، العددين الأول والثاني 1976، ص 36.

97- مختار حمزة وآخرون: التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية، سرس الليان، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، 1972 ص 30.

98- عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوي، بيروت، دار العلم للملايين، 1966، ص 9.

99- المرجع السابق. ص 7.

100-المرجع السابق. ص 8.

101- المرجع السابق. ص 649.

102- محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1965، ص 12.

103- المرجع السابق. ص 13.

104- مسارع الراوي: نحو استراتيجية جديدة للتعليم في العراق. القاهرة. مطبعة التقدم، 1974، ص 114.

105- المرجع السابق. ص 115.

106- كاظم حبيب: دور الجامعات العربية في التنمية الإقتصادية والإجتماعية، مجلة الطليعة، القاهرة، يوليو 1973 ص 66.

107- محمود قمبر: أزمة التخطيط التربوي، وجهة نظر نقدية، حولية كلية التربية بجامعة قطر، الدوحة، السنة الأولى، العدد الأول، 1982، ص 32.

108- المرجع السابق: ص 33.

109- أحمد حسين: الإشتراكية التي ندعو إليها، ص 98.

110- عبد الخالق الشهاوي: محو الأمية بين العمل الإداري والعمل الجماهيري، مجلة الكاتب، القاهرة، السنة السادسة، نوفمبر 1966، العدد / 68، ص 96.

111- محمود أمين العالم: الرحلة إلى الآخرين، القاهرة، مؤسسة روز اليوسف، 1974، ص 64.

112- عبد المغني سعيد: مكافحة الأمية عمل ثوري، مجلة الكاتب، القاهرة، السنة العاشرة، مارس 1970، العدد / 108، ص 78.

113- طه سعد عثمان: محو الأمية الأبجدية هو حجر الأساس، مجلة الكاتب، القاهرة، السنة الرابعة عشرة، يوليو 1974 العدد / 160، ص 128.

114- إسماعيل صبري عبد الله: مبادئ أساسية في تخطيط التعليم، مجلة الطليعة، القاهرة، فبراير 1971 ص 81.

115- المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي: استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية، ندوة خبراء استراتيجية محو الأمية في الدول العربية، 11- 16 / 10 / 75 التقرير النهائي، سرس الليان 1976، ص 100-103.

116- قمر الدين علي قرنبع: دور المؤسسات والتنظيمات الأهلية في مواجهة الأمية الحضارية، مجلة تعليم الجماهير، بغداد، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد السادس عشر، السنة السابعة، يناير 1980، ص 88.

117- الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: المشاركة الشعبية في مواجهة الأمية الحضارية، بغداد / 1980، ص 20.

118- سعاد خليل إسماعيل: محو أمية المرأة في الوطن العربي في: الجمهورية العراقية، وزارة التربية، مؤتمر بغداد لمحو الأمية الإلزامي 8- 15 أيار 1979 (التقرير النهائي والتوصيات ومجموعة البحوث والدراسات الميدانية)، ص 281.
119- عدد خاص (1 (من مجلة) آراء في التعليم الوظيفي (التي يصدرها المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، تشرين الأول 1975، سرس الليان.
120- مجلة الكاتب: سبتمبر 1966، العدد / 66 ص 61.
121- أديب ديمتري: منهج وتطبيقه في التعليم، مجلة الكاتب، القاهرة، العدد 119، فبراير 1971، ص 54.
122- رشدي لبيب: نظرة اجتماعية مصرية لفلسفة جون ديوي التربوية، مجلة الطليعة، القاهرة، سبتمبر 1974، ص 183.
123- التربية المعاصرة: كتاب غير دوري، القاهرة، العدد الثالث، مايو 1985، ص 9.
124- شبل بدران: التربية والتبعية في مصر (دراسة في التعليم الأجنبي) في المرجع السابق. ص 53- 54.
125- كمال نجيب: التبعية والتربية في العالم الثالث، التربية المعاصرة، العدد الثاني، سبتمبر 1984 ص 42.

وماذا.. بعد

1- سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، 1982،ص141
2- زكي نجيب محمود: هموم المثقفين، القاهرة، دار الشروق، 1981،ص 2 1
3- محمد أحمد خلف الله وآخرون: القومية العربية والإسلام، (بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية)، 1981،ص 529
4- المرجع السابق، 531
5- حسين أحمد أمين: حركة التجديد الإسلامي، في مجلة (الهلال)، القاهرة، يوليو1986، ص 16
6- محمد رضا محرم. ترشيد الفهم العربي لنقل التكنولوجيا، مجلة المستقبل العربي، بيروت، العدد74/ أبريل 1985، ص 112
7- أسامة أمين الخولي: رأي جديد في قضية نقل التكنولوجيا الحديثة إلى العالم العربي، مجلة العرب، الكويت، فبراير 1982،ص 26
8- فؤاد زكريا. ثقافتنا المعاصرة بين التعريب والتغريب، مجلة العرب، الكويت، يناير 1984، ص 37
9- هموم المثقفين، ص 12
10- حسن حسين البلاوي: التربية وبنية التفاوت الإجتماعي الطبقي، دراسة نقدية في فكر بيير بورديو،في مجلة (دراسات تربوية)، القاهرة، عالم الكتب، العدد الثالث.
11- أنظر المقال الذي كتبناه في العدد الثاني من مجلة: دراسات تربوية، المرجع السابق، والمقال بعنوان: ليست تلفيقية وليست توفيقية، بل انتقائية تكاملية، وذلك في معرض مناقشة دراسة قيمة كان الدكتور عبد السميع سيد أحمد قد نشرها بالعدد الأول من نفس المجلة عن (أزمة الهوية في الفكر التربوي في مصر).

المؤلف في سطور

د. سعيد إسماعيل علي.

* من مواليد القاهرة عام 1937.
* تخرج من كلية الآداب-جامعة القاهرة عام 1959.
* حصل على الدكتوراه من كلية التربية-جامعة عين شمس عام 1965.
* رأس وأشرف على أقسام التربية الإسلامية في عدد من الجامعات المصرية كما عمل أستاذا زائرا في عدد من جامعات السعودية والكويت.
* قام بمهام علمية في بعض جامعات أمريكا وإنجلترا، وشارك في عدد من المؤتمرات العلمية.
* أشرف على عدد من الرسائل العلمية لدرجتي الماجستير والدكتوراه.
* له العديد من المؤلفات والدراسات والأبحاث التربوية والنفسية.
* يعمل حاليا أستاذا للتربية بكلية التربية-جامعة عين شمس، كما يرأس تحرير مجلة دراسات تربوية.



الرياضيات في حياتنا

تأليف:

زلاتكا شبورير

ترجمة:

د. فاطمة عبد القادر المما